



Universidade de Brasília – UnB
Decanato de Ensino de Graduação
Universidade Aberta do Brasil - UAB
Instituto de Artes - IDA
Departamento de Música
Curso de Licenciatura em Música à Distância

**ENSINANDO E APRENDENDO MÚSICA COM ALUNOS SURDOS:
um estudo da experiência de docência em música em uma escola regular de
Governador Valadares/MG**

Paulo Roberto de Souza e Silva

Ipatinga

2014

PAULO ROBERTO DE SOUZA E SILVA

**ENSINANDO E APRENDENDO MÚSICA COM ALUNOS SURDOS:
um estudo da experiência de docência em música em uma escola regular de
Governador Valadares/MG**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito obrigatório
para a obtenção do título de Licenciado em
Música na Universidade de Brasília.

Orientadora: Dra. Vania Malagutti Fialho

Ipatinga
2014

Dedico esse trabalho a toda minha família, especialmente ao meu amigo e pai, Roberto Mendonça da Silva, que fez dos sambas de Noel Rosa a trilha sonora de minha infância.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que permitiu que esse período tão precioso do curso acontecesse em perfeita harmonia e sem surpresas do destino.

À minha companheira Delmira Pires que dedicou seu tempo pacientemente enquanto eu não tinha tempo para lhe oferecer.

Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas, afilhados e todas as pessoas que acreditaram em mim desde o processo de seleção do curso até o presente momento.

À paciência de todos os tutores, à Pollyane Soares, tutora presencial que não mediu esforços para nos atender e sempre nos passou muita segurança e à minha orientadora Dra. Vania Malagutti Fialho, que, com direção divina conduziu firme meus pensamentos e minha escrita para a realização desse trabalho.

“É experiência, aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Jorge Larrosa Bondía

Resumo:

Esta pesquisa teve por objetivo desenvolver uma reflexão das experiências de ensino aprendizagem em música com alunos surdos no ensino regular da Educação Básica em uma escola municipal de Governador Valadares-MG. Nesse sentido buscou desvendar possibilidades e estratégias pedagógico-musicais para o trabalho da docência em música com esses alunos no contexto da Educação Inclusiva. Nessa direção discutiu também como se dá a relação entre professor ouvinte e aluno surdo, nas atividades musicais desenvolvidas em sala de aula, assim como a relação entre alunos ouvintes e aluno surdo na aula de música. A reflexão foi desenvolvida a partir de aulas de música ministradas por mim na Escola Municipal Santos Dumont. Os alunos surdos envolvidos nesta pesquisa foram Isaque, na ocasião com 11 anos, e, Rhuan, na ocasião com 10 anos, ambos com perdas auditivas profundas. A coleta de dados foi realizada no período de 14 de julho a 24 de outubro de 2014, por meio de entrevistas semiestruturadas, observações e registros em diários de campo e em audiovisual. Dentre os autores que contribuíram para fundamentar as discussões destacam-se Fink (2007, 2009), Sá (2008, 2011) e Ferreira (2011). Os resultados desta reflexão indicam que é possível desenvolver um trabalho de educação musical com alunos surdos, e que o desafio maior talvez seja desnudar-se do preconceito e aceitar o aluno com suas diferenças e limitações, respeitando-o e encorajando-o para que ele se expresse musicalmente à sua maneira.

Palavras-chave: aulas de música com alunos surdos, educação inclusiva, música na escola.

Abstract:

This research aimed to develop a reflection of teaching experiences in music learning with deaf students in regular schools of basic education in a public school in Governador Valadares, Minas Gerais. Accordingly sought to uncover possibilities and musical - pedagogical strategies for teaching work in music with these students in the context of Inclusive Education. In this direction also discussed how is the relationship between teacher and listener deaf student in musical activities in the classroom, as well as the relationship between hearing students and deaf student in music class. The reflection was developed from music lessons taught by me at the Municipal School Santos Dumont. Deaf students involved in this research were Isaac, aged 11 at the time, and Rhuan, aged 10 at the time, both with profound hearing loss. Data collection was conducted from July 14 to October 24, 2014, through semi-structured interviews, observations and records in field journals and audiovisual. Among the authors who contributed to base their discussions highlight Fink (2007, 2009), Sa (2008, 2011) and Ferreira (2011). The results of these considerations indicate that it is possible to develop a work of music education to deaf students , and that the biggest challenge might be to strip the prejudice and accept students with their differences and limitations, respecting him and encouraging him to he express yourself musically in their own way.

Keywords: music classes with deaf students, inclusive education, music school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Frase do ganzá	28
Figura 2: Frase do pandeiro	28
Figura 3: Frase do agogô	31
Figura 4: Visualizando a leitura	32
Figura 5: Ritmo que o Isaque tocou	36
Figura 6: Explicação da colcheia pontuada	37
Figura 7: Figuras usadas na escrita alternativa.....	39
Figura 8: Escrita alternativa.....	39
Figura 9: Frase do pandeiro na aula com Rhuan.....	46

Sumário

1. INTRODUÇÃO	9
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E AS PESQUISAS?	14
2.1 Políticas para a educação inclusiva no Brasil	14
2.2 Música na educação inclusiva	15
2.3 Desafios no ensino de músicas com surdos	17
3. OS BASTIDORES: COMO REALIZEI ESTA PESQUISA?	19
3.1 Abordagem Qualitativa.....	19
3.2 Técnicas de coleta de dados.....	20
3.2.1 <i>Entrevistas semiestruturadas com surdos-mudos</i>	20
3.2.2 <i>Observação: o olhar e a escuta em contraponto com a surdez</i>	23
3.2.3 <i>Diário de campo e os registros em audiovisual: aliados fundamentais</i>	24
4. QUANDO OS GESTOS E A VISÃO SÃO SONOROS	26
4.1 Analisando cenas pedagógico-musicais	26
4.2 Visualizando o ritmo: aulas de música com Isaque.....	26
4.2.1 Cena 1: O ganzá do Isaque no samba	26
4.2.2 <i>Cena 2: Isaque e o agogô: di(visão) e ritmo</i>	30
4.2.3 <i>Cena 3: Isaque: “Ditado e leitura rítmica”</i>	34
4.2.4 <i>Cena 4 Isaque: bateria improvisada e a escrita alternativa</i>	37
4.2.5 <i>Análises das cenas com o aluno Isaque Ferraz</i>	41
4.3 Quando o silêncio fala alto: oficina de percussão com Rhuan Pedro.....	44
4.3.1 <i>Rhuan Pedro e o pandeiro</i>	44
4.3.2 <i>Análise da cena com o aluno Rhuan Pedro</i>	47
5. FINALIZANDO	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
APÊNDICES	59
APÊNDICE A – CARTAS DE CESSÃO	59
APÊNDICE B – GUIA DE ENTREVISTA.....	61
ANEXO	63

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivo desenvolver uma reflexão das experiências de ensino aprendizagem em música com alunos surdos no ensino regular da Educação Básica em uma escola municipal de Governador Valadares-MG. Meus questionamentos se direcionaram para esse tema com o intuito de desvendar possibilidades e estratégias pedagógico-musicais para o trabalho da docência em música com esses alunos no contexto da Educação Inclusiva. Nesse sentido, busquei também discutir como se dá a relação entre professor ouvinte e aluno surdo, nas atividades musicais desenvolvidas em sala de aula, assim como a relação entre alunos ouvintes e aluno surdo na aula de música. Segundo Ferreira (2011), o surdo é a pessoa que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Considera-se deficiência auditiva e perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500hz, 1000hz, 2000hz e 3000hz” (FERREIRA, 2011, p. 23).

A investigação foi desenvolvida com dois alunos surdos: Isaque, 11 anos, e, Rhuan, 10 anos, ambos com perdas auditivas profundas. Eles estão matriculados no Ciclo da Pré-adolescência, sendo um no 1º ciclo e o outro no 2º ciclo, respectivamente, na Escola Municipal Santos Dumont, situada em um bairro periférico de Governador Valadares-MG e que atende alunos da Educação Infantil (de 0 a 6 anos), dos Ciclos da Infância (06 a 08 anos) e Pré-adolescência (09, 10 e 11 anos). No período noturno esta escola atende a Educação de Jovens e Adultos-EJA (a partir de 15 anos) com aproximadamente oitenta alunos distribuídos em cinco turmas. A escola também empresta salas no período noturno para o funcionamento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM URBANO.

A partir da lei 11.769/2008, a música entra na grade curricular da instituição como conteúdo específico, e dessa forma, se torna obrigatório para todos os alunos da Educação Básica. Na Escola Municipal Santos Dumont a música foi desmembrada da disciplina Arte e está como conteúdo específico, de modo que todos os alunos devem participar das aulas. Sendo assim, as aulas de música são oferecidas para aproximadamente 350 (trezentos e cinquenta) alunos da Educação Básica, inclusive os alunos em situação de inclusão, como é o caso de Isaque e Rhuan que são surdos.

A escola, desde 2010 vem trabalhando com a Educação Inclusiva, e nesse período, recebeu vários alunos com deficiências diversas. No momento está atendendo alunos com deficiências físicas (cadeirantes, visual e auditivos) e intelectual (síndrome de down), além dos autistas e hiperativos. A instituição oferece um intérprete de LIBRAS para cada aluno surdo, bem como um monitor acompanhante para cada deficiente, o que facilita bastante na interação com os outros alunos e na aprendizagem dos mesmos.

Atuo como professor de música nesta escola desde 2010, atendendo desde a Educação Infantil até os anos finais. Além disso, ministro oficinas de percussão pelo Programa Mais Educação¹ na mesma instituição. Dessa forma, fico na escola em tempo integral, o que me permite conhecer melhor os alunos e otimizar o trabalho com música nos dois turnos.

O propósito da investigação veio através de minhas inquietações em relação às aulas de música com os alunos surdos de inclusão escolar. Esses alunos fazem parte do grupo que trabalho há três anos e durante esse período pude observar seus comportamentos diante das atividades em sala de aula. Através das observações, percebi uma distância que os separavam das aulas de música. Por um bom tempo eles só engrossaram o contingente das aulas de música, ou seja, eram somente mais duas crianças. Em minha concepção eles não poderiam participar das atividades musicais pelo fato de não terem o sentido da audição, e por isso, não poderiam se expressar musicalmente. Desse modo, não havia um esforço de minha parte para integrá-los às propostas musicais que desenvolvia em sala. A partir do momento que aceitei-os na aula e entendi que devia atendê-los como alunos da turma, muitas questões surgiram, deixando-me inquieto e ao mesmo tempo estimulando-me a investir em estudos e leituras sobre o assunto. Diante disso, uma das providencias que tomei foi estudar LIBRAS, além de dedicar-me às leituras sobre o assunto.

A partir daí, minhas observações se tornaram mais intensas procurando entender o comportamento e a participação dos alunos surdos nas aulas de música. Às vezes percebia em Isaque uma resistência em participar das tarefas e, diferentemente, a

¹ Na cidade de Governador Valadares, desde o ano de 2010, todas as escolas municipais se adequaram para o modelo de escola de tempo integral que, em parceria com o Programa Mais Educação ampliou a jornada escolar trazendo várias atividades complementares, como: práticas esportivas, culturais e reforço escolar.

ansiedade de Rhuan em realizá-las. E isso, apavorava-me, por sentir-me despreparado para essa função.

O fato desses alunos gostarem das aulas de música, poderia ser somente pelo simples ato de tocar ou manejar um instrumento sem compromisso de acertar ou não. A participação deles poderia ter sido ignorada, bem como a minha participação como professor no processo de aprendizagem desses alunos, visto que, as avaliações são baseadas em conceitos e, eu não poderia exigir que eles realizassem as atividades da mesma forma que os alunos ouvintes. Porém, a partir do momento em que comecei a compreender que seria necessário disponibilizar mais atenção para as suas atividades, percebi a possibilidade de melhorar esse atendimento, e a partir daí, passei a incluí-los nas atividades com as outras crianças. Segundo Fink (2007),

O ouvinte pertence a um grupo social particular e a possibilidade de ouvir lhe confere a condição de ser musical. De outra forma, o aluno surdo na condição de não ouvinte não poderia, a princípio, participar das atividades musicais. Conseqüentemente, para muitos, experimentar a música sem a habilidade de ouvir constitui-se uma tarefa difícil ou até impossível. (FINK, 2007, s/p)

Parece ser comum um desconforto dos ouvintes quando em presença de surdos, especialmente em aulas de música. Isso pode estar associado ao receio de não saber se comunicar com o surdo, bem como a desconfiança da capacidade do aluno surdo em realizar as atividades musicais sozinho ou dentro do grupo de ouvintes. Além disso, nas escolas, comumente, há falta de materiais e de profissionais capacitados para realizar um trabalho de qualidade e significativo para alunos surdos. Sá (2008, p. 01) defende que “o objetivo de ajudar o surdo a conhecer a importância da música há que demandar um trabalho diferente daquele que se realiza com os ouvintes”. A autora complementa afirmando que “os surdos têm o direito de passar por experiências educacionais em grupos de surdos, constituindo estratégias de identificação num processo sócio histórico autêntico, não comandado” (SÁ, 2008. p. 01).

Autores como Lima e Alves (2013) e Fink (2009) investigaram o processo da aprendizagem musical de alunos surdos no contexto inclusivo. Em sua conclusão, Fink revela que, a partir da criação e utilização de materiais adaptados e de recursos pedagógicos, há aprendizagens musicais significativas para esses alunos. Já os autores Lima e Alves (2013), problematizam o ensino de música focando a surdez e a presença do educando não ouvinte e sua relação com o universo sonoro/musical juntos com os

educandos ouvintes tendo a língua de sinais como mediadora no processo de ensino e aprendizagem.

Fink (2009), afirma que “o professor que ensinará música às crianças surdas terá que dominar uma série de elementos para poder reunir e criar, um material adequado e suficientemente variado para obter êxito em sua tarefa” (FINK, 2009, p. 16). Buffa (2002) questiona a opinião de professores sobre a inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular confrontando com a qualidade da formação de professores para o exercício da função, e conclui que a maioria se sente despreparado para esse desafio. Ferreira (2011) já considera a música como uma importante ferramenta de sociabilização, aprendizado e autoestima para alunos deficientes auditivos.

Em concordância com Sá (2008, p. 01), “conhecer música é um direito que os surdos têm, mas que compete aos profissionais da área convencê-los, encantá-los, atraí-los para a importância deste artefato cultural das comunidades ouvintes”.

Ensinar música para alunos surdos é uma tarefa desafiadora se levarmos em conta a questão de que somente o ouvinte pode realizar atividades musicais. No entanto, ao considerar os demais sentidos, sua cultura e identidade, podemos proporcionar aos surdos momentos de experiências e realizações musicais satisfatórias. A escassez de pesquisas e produções teóricas que auxiliem a compreender o universo musical do surdo é um problema que só resolverá com o engajamento de pesquisadores na busca de respostas para melhorar a aprendizagem e o relacionamento professor/deficiente auditivo.

Esta pesquisa foi desenvolvida entre os meses de julho e outubro de 2014, em paralelo com o estágio supervisionado em música 4 que realizei na mesma turma em que Isaque é aluno. Nesse período ministrei 18 aulas na turma do 2º CPA “A” e 18 aulas na turma do 1º CPA “C” (onde Rhuan é aluno). Dessas aulas selecionei 5 cenas pedagógico-musicais em que houve participação ativa dos alunos surdos para a partir delas desenvolver a reflexão sobre como é o trabalho de docência em música com alunos surdos.

A seleção das cenas teve como critério a participação ativa dos alunos surdos nas atividades musicais, individuais e em grupo com alunos ouvintes e a comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo em sala de aula. A opção pelas 5 cenas se deu pela

ligação direta que elas fazem com o objetivo da pesquisa, e por apresentarem situações de estratégias pedagógico-musicais mais evidentes.

O trabalho está organizado em 4 capítulos. No capítulo 1, faço uma revisão sobre as discussões sobre o tema. Nele abordo as políticas da educação inclusiva no Brasil dialogando sobre as opiniões de autores que investigam a aprendizagem de alunos surdos na educação inclusiva e o sobre a formação do professor para atuar nesse contexto. No capítulo 2 exponho a metodologia usada para realizar o trabalho onde foram abordadas as técnicas de coleta de dados como: entrevista semiestruturada e observações tendo como registro o diário de campo. No capítulo 3 discorro sobre as experiências em sala de aula nas atividades musicais com os alunos surdos. Para isso organizei-o a partir de cenas que vivenciei em sala de aula com os alunos. Assim, como já mencionado, apresento 5 cenas em que os alunos tiveram ativamente envolvidos em atividades musicais. Estas cenas foram registradas em vídeo no decorrer das aulas e estão em anexo. A descrição das cenas neste trabalho se deu por meio de uma escrita “mais solta”. Isso porque o objetivo foi descrever as cenas usando uma linguagem que pudesse aproximar o leitor das mesmas. A partir delas desenvolvo uma análise, fazendo uma reflexão e interpretando os dados. Por fim, trago as considerações finais onde apresento os desafios de realizar a pesquisa, bem como suas possíveis contribuições para com futuras pesquisas na educação musical de surdos.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E AS PESQUISAS?

2.1 Políticas para a educação inclusiva no Brasil

Lima (2006) afirma em “Saberes e Práticas da Inclusão” que o Brasil, ao estar de acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, documento construído em Jomtien na Tailândia em 1990, e com a Declaração de Salamanca, ambas realizadas pela UNESCO, opta por um sistema inclusivo de educação baseado nas premissas desses documentos. Nesse sentido, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Declaração de Jomtien) ressalta que o direito a educação independe de sexo ou idade e é um direito de todos no mundo inteiro. Em seu quinto parágrafo do artigo 3º a Declaração fala sobre o direito a educação das pessoas com deficiência levando em conta suas particularidades e ao mesmo tempo garantir a igualdade:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 4).

É preciso cuidar para não confundir atenção especial, com tratamento diferente dos demais que também é uma forma de exclusão. Como a própria declaração esclarece, essa atenção especial não pode ferir a igualdade, mas sim procurar meios que a assegure.

Em se tratando de igualdade no trabalho com crianças com deficiência a Declaração de Salamanca (1994) traz pontos importantes onde o currículo tem papel indispensável, por exemplo, não é a pessoa com deficiência que deve se adequar ao currículo e sim o contrário, o currículo deve ser pensado considerando as necessidades de cada um. Sobre a importância de um currículo adequado a declaração traz ainda:

Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8).

Nesse sentido, as instituições educacionais deveriam promover uma educação igualitária assistindo de forma adequada ao aluno que precisar.

Focando de forma mais específica do aluno surdo, a Declaração de Salamanca (1994) sugere que o mais apropriado seria que eles tivessem aulas ministradas em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais em escolas comuns. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução Nº 02/2001 onde define as Diretrizes que o país deve seguir para a educação especial na educação básica. Essas diretrizes inserem o aluno surdo “no grupo daqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, e que demanda a utilização de linguagens e códigos aplicáveis” (LIMA, 2006, p.13). É onde se deve colocar em prática a “assistência adicional e o apoio” que a Declaração de Salamanca (1994) aborda, tais como, por exemplo, o sistema braile e a Língua Brasileira de Sinais.

2.2 Música na educação inclusiva

O papel da escola na aprendizagem especificamente de alunos surdos é um tema muito discutido atualmente no meio educacional, tendo em vista que a escola deve se adaptar para que possa ser considerada efetivamente inclusiva. Para Ferreira (2011), quando o tema é inclusão, ainda é um grande desafio, o que mostra a necessidade de um olhar especial para o assunto. Fink afirma que “a escola deve servir de modelo social e criar culturas que celebrem a diversidade, sejam inclusivas e sem preconceitos ou discriminação” (FINK, 2007, p. 6).

Sobre o aluno surdo, o processo de inclusão propõe que o aluno frequente duas salas. Uma somente com surdos e em outro horário onde os surdos participam das mesmas atividades pedagógicas com os alunos ouvintes, porém acompanhados de um professor interprete (HAGUIARA-CERVELLINE, 2003).

Para o aluno surdo frequentar duas salas, pode caracteriza-se como preconceito para alguns, porém, talvez seja a melhor opção, visto que em uma turma somente com surdos, sua cultura e sua identidade se solidifique em virtude do próprio grupo. Porém, para isso, em relação às aulas de música, cria-se uma demanda de educadores musicais capacitados para a comunicação na língua de sinais ou intérpretes habilitados nos conteúdos musicais. Com isso, o desafio da inclusão torna-se mais preocupante.

O trabalho com as artes nas escolas, incluindo a música, segundo Ferreira (2011), foi considerado por muito tempo como atividades de recreação e que ainda hoje

algumas escolas permanecem com esse pensamento. Ao mesmo tempo o autor esclarece que documentos como o extinto “Parâmetros Curriculares Nacionais” tratavam a arte como área de conhecimento que deve ter o mesmo espaço que as outras áreas que compõem o currículo escolar.

Nesse sentido, no que diz respeito a trabalhar a música, que é uma expressão artística, com alunos surdos, Ferreira (2011) afirma que existem poucos estudos sobre o ensino da música para pessoas com deficiência e nos poucos trabalhos encontrados por ele, pode perceber que há ainda quem não acredite na possibilidade de ensinar música a quem não pode escutar. Contudo, estudos com dados científicos que permitem afirmações contrárias ao senso comum. Ferreira (2011, p. 29) afirma que “pessoas que nasceram surdas ou adquiriram a deficiência mais tarde fazem música de qualidade e que nada difere das outras pessoas.” O que é importante para quebrar o paradigma de que somente os “ouvintes” podem adquirir habilidades musicais.

Sobre a relação dos alunos surdos com a música Fink (2007) também afirma que a “música e surdez não podem ser consideradas um paradoxo. Ser musical não é privilégio de seres especiais e bem dotados, mas possibilidade do homem como ser” (FINK, 2007, p. 6). Para ela “nada mais apropriado para a reversão da representação de que surdo não pode fazer e/ou participar de atividades musicais, do que oferecer estas atividades na escola.” (FINK, 2007, p. 6).

Segundo Ferreira (2011) é possível trabalhar de várias formas com a formação física do som, pois o mesmo pode ser percebido de várias formas e por outros sentidos do corpo humano que não seja o ouvido. Por meio da vibração das notas o aluno tocará instrumentos como a percussão e identificará aspectos do som a sua maneira, aspectos que os ouvintes percebem por meio da audição.

As pessoas com deficiência auditiva percebem o som através de uma sequência rapidíssima de impulsões e repousos, de impulsos que se representam pela ascensão da onda e de quedas cíclicas desses impulsos seguidos de sua reiteração (FERREIRA, 2011, p. 33).

A musicalidade é percebida pelo surdo por meio do toque segundo Silva (2011). Concordando com Ferreira (2011) e Fink (2007), o surdo capta as vibrações sonoras por todo o seu corpo, através da pele e dos ossos.

Referindo-se à musicalidade, Hagiara –Cervelline (2003) afirma que:

Musicalidade é a possibilidade que o homem tem de expressar a música interna, ou entrar em sintonia com a música externa, por meio do seu corpo e seus movimentos, por meio da sua voz, cantando, do tocar, do perceber um instrumento sonoro musical ou não, ou de uma escuta musical atenta (HAGUIARA-CERVELLINE, 2003, p.75).

Uma prova de que a música não é só para os ditos normais, e sim para todos. Das contribuições das atividades escolares na vida do indivíduo, Lehmann (1993) diz que a música é a forma mais eficaz para “melhorar” as condições que promovem o crescimento individual e a qualidade de vida do estudante.

Não se sabe ainda até onde o surdo consegue diferenciar acordes dissonantes de consonantes, mas, se os ouvintes percebem sensações diferentes ao toque desses acordes, os surdos também têm a possibilidade de sentir através da vibração (SILVA, 2011, p.19). Estudos sobre até onde os surdos alcançam essas sensações ainda estão em andamento. Desse modo, Fink (2007) afirma que as experiências musicais que os surdos possuem desde a infância “podem ser de fundamental importância para a constituição do ser musical do surdo.”

2.3 Desafios no ensino de músicas com surdos

Se para os profissionais da educação musical, ensinar música para alunos surdos se transforma em uma tarefa árdua, imagine a aprendizagem desses alunos com profissionais não capacitados para essa função. Há tempos ouço que cada indivíduo tem seu tempo e sua maneira de aprender, e nas escolas, praticamos uma pedagogia “igual para todos”. Uma pedagogia estudada nas universidades, elaboradas e ensinadas por seres ouvintes. Para se discutir a aprendizagem na educação musical para surdos, há de se pensar nos surdos como grupo sociocultural, comunitário e plural (SÁ, 2008), e não individual, para assim adaptar as ações pedagógicas em função da aprendizagem desse grupo. Conforme SÁ (2008), os surdos não têm como única característica a surdez, portanto, há diferenças entre eles, inclusive no grau de surdez.

Os surdos diferem muito entre si e os diferentes graus de surdez, aliados às diferentes experiências familiares, sociais e culturais, certamente diferenciarão os graus de interesse pela música, ou pela Educação Musical, ou pelos instrumentos musicais (SÁ, 2008, p. 3).

Sendo assim, as atividades musicais para alunos surdos devem ser pensadas a partir da cultura e da identidade de cada aluno surdo. Dessa forma, o trabalho do professor fica ainda mais árduo, visto que ele tem que identificar cada particularidade dos seus alunos.

Conformando com Razuck (2007) considero que, para se direcionar um atendimento significativo na Educação Inclusiva, deve-se pensar nas adequações das ações pedagógicas para não correr o risco de exclusão. A afirmação da autora alerta-nos para as práticas pedagógicas padronizadas em escolas que desejam trabalhar com a inclusão sem a preocupação com as adequações necessárias para a própria inclusão.

No entanto, a inclusão a partir de uma escola que atende a um modelo que carrega em si as ideias de hierarquia e padronização e que se firma em conteúdos fragmentos a serem memorizados e reproduzidos, tem poucas chances de alcançar essa dimensão, pois ela gera a exclusão em seu próprio seio (RAZUCK, 2007, p. 15).

Dessa forma, a construção de uma pedagogia para a Educação Musical baseada no universo musical do surdo se faz tão necessária tanto para os surdos quanto para os profissionais que se interessam pela aprendizagem musical de seus alunos surdos. Afirma Ferreira (2011) que “tudo depende de que exigências fazemos da educação da criança surda e quais objetivos esta educação persegue”. Vemos então, implícita na ideia do autor, que devemos nos preocupar com as estratégias usadas em sala de aula para facilitar as experiências musicais dos alunos surdos objetivando principalmente a aprendizagem.

A possibilidade de se pensar no “grupo dos surdos”, leva-nos a verificar que os “surdos” têm que ser chamados a opinarem sobre o tema, pois, muita contribuição se pode extrair das visões deles próprios sobre a Educação Musical (SÁ, 2008, p. 4).

Com isso, uma pesquisa ou produção teórica que aborde os interesses, as experiências e motivações de alunos surdos no contexto das salas de aulas de música, apresentando opiniões dos próprios alunos surdos, é de suma importância para a construção de uma Educação Musical que contemple o universo musical dos surdos.

3. OS BASTIDORES: COMO REALIZEI ESTA PESQUISA?

3.1 Abordagem Qualitativa

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa. Segundo Godoy (1995), “estudos feitos nesta abordagem permitem a reflexão e análise da realidade do objeto de pesquisa”. Nesse mesmo sentido, Oliveira (2008, p. 37) afirma que a abordagem qualitativa é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Assim, essa abordagem indica um processo de construção da informação que orienta para a compreensão da subjetividade em uma perspectiva sociocultural e histórica das atividades humanas, contribuindo para estudos futuros da mesma natureza. Na pesquisa trabalhada com abordagem qualitativa, a sua construção se dá através das experiências adquiridas no percurso das investigações, podendo sofrer modificações de acordo com a interação entre pesquisador e objeto de pesquisa.

O percurso da pesquisa na abordagem qualitativa faz-se ao pesquisar. O campo empírico é o grande delineador dos trajetos, curvas, trilhas e atalhos aos quais pesquisadores e pesquisa vão se moldando. O trajeto que se apresenta também não é fixo, o campo empírico vai sendo construído na relação pesquisador-campo. O campo vai apresentando caminhos na medida em que também vai sendo descoberto pelo pesquisador (FIALHO, 2014, p. 50).

Dessa forma, a investigação cresce a partir do momento em que o pesquisador passa a conhecer melhor o objeto de pesquisa, e, assim sendo, a credibilidade do resultado da pesquisa se concretiza. Para esse estudo, a pesquisa apresenta caráter descritivo que objetiva descrever as características do objeto de pesquisa no que tange seus interesses e experiências nas aulas de música em sala de aula de ensino regular. Os dados serão recolhidos em forma de anotações e relatos detalhadamente para resultar em uma análise bem próxima da realidade do objeto de estudo. Segundo Godoy (1995), “a pesquisa qualitativa é descritiva”.

A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados. Rejeitando a expressão quantitativa, numérica, os dados coletados aparecem sob a forma de transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, videoteipes, desenhos e vários tipos de documentos. Visando a compreensão ampla do fenômeno que está sendo

estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados (GODOY, 1995, p. 62).

Sendo assim, esta abordagem é adequada ao estudo proposto sobre o desenvolvimento de uma reflexão das experiências de ensino e aprendizagem em música com alunos surdos do ensino regular da Educação Básica.

3.2 Técnicas de coleta de dados

Como já mencionado, a coleta de dados desta pesquisa se deu no período de 14 de julho a 24 de outubro de 2014. Os dados para a pesquisa foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas, observações e registros em diário de campo e em audiovisual paralelo à coleta de dados. Para esta pesquisa desenvolvi também a disciplina obrigatória de Estágio Curricular 4 com a turma do 2º CPA “A” na qual Isaque é aluno. Diante disso, otimizei registros e reflexões das aulas de música com esse aluno, usando dados comuns ao estágio e à pesquisa, onde leituras, discussões e planejamentos se retroalimentaram.

3.2.1 *Entrevistas semiestruturadas com surdos-mudos*

A técnica da pesquisa foi realizada através de entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987, p. 146), esse modelo de entrevista “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Com isso o autor define a entrevista semiestruturada como sendo

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Conforme Manzini (2012, p. 156), a entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com população específica. No caso dessa pesquisa, o resultado da entrevista auxiliará na

identificação das dificuldades, interesses, experiências e motivações do objeto de estudo em relação às aulas de música na instituição onde foi realizada a investigação. Os registros foram feitos em áudio e vídeo para melhor facilitar a transcrição dos dados.

A entrevista semiestruturada, dependendo das circunstâncias, pode ser breve ou abrangente, com o cuidado do pesquisador em não perder o foco e tampouco se desviar do tema, ou seja, mesmo o entrevistado tendo liberdade em falar, o pesquisador é quem deve conduzi-la. A escolha pela entrevista semiestruturada se deu pelo formato da própria técnica, pois, as questões sendo abertas, permitem ao entrevistador aprofundá-las mais identificando os pontos fortes, e além disso, formular perguntas estimulantes para instigar uma resposta mais concreta visando um bom resultado. Outra característica a ser levada em conta é a disponibilidade de tempo para que o entrevistado formule suas respostas expondo seus pontos de vistas em relação ao tema abordado.

As entrevistas aconteceram na sala improvisada da biblioteca que funciona dentro do campo de pesquisa. Algumas dificuldades foram encontradas no percurso até a finalização do processo. O principal contratempo foi a reforma que a escola passou por ocasião da coleta de dados (2º semestre de 2014). O trabalho intenso da reconstrução, o barulho, a presença dos funcionários da construtora e o transtorno de mudanças de salas ou mesmo a junção de turmas dificultaram a realização das entrevistas. A inviabilidade para a realização das aulas em meio ao barulho e o tráfego de funcionários da construtora que executa a obra eram notórios. Com isso, transtornos relacionados à saúde de alunos e professores apareceram e, conseqüentemente os pedidos de licença de professores, monitores e o afastamento de alunos foram inevitáveis. Assim sendo, a família de um dos entrevistados resolveu aproveitar o período para que o aluno fizesse um tratamento médico e uma cirurgia. Já havia agendado entrevistas com o aluno, mas, com essa decisão ele ficou 15 dias de repouso devido à cirurgia, e como o mesmo também tem problemas respiratórios, o repouso foi prolongado gerando vários desencontros.

Para agendar os encontros e mediar a comunicação entre os participantes foi necessária a colaboração das intérpretes de LIBRAS que acompanham os alunos. Apesar da boa vontade apresentada pelas monitoras, o excesso da poeira advinda da reforma também afetou a saúde de uma delas que, em consequência dos fatos, teve a necessidade de se ausentar tirando 45 dias de licença médica. Por esse motivo a escola

abriu um novo edital para contratação imediata de outra intérprete. A vinda de outra interprete implicou, primeiro, em os alunos estabelecerem vínculo com ela antes de reagendarmos a entrevista. Esses imprevistos e situações provocaram no andamento da pesquisa, que tinha um cronograma a ser seguido. Outro desafio foi obter a assinatura da carta de cessão pelos responsáveis de uma das crianças. Para isso tive o apoio da interprete, que gentilmente prontificou-se a mediar esse procedimento.

Com parte dos problemas resolvidos, reagendamos as entrevistas. Para Isaque, foi necessário realizar duas entrevistas porque a primeira não atingiu o foco da pesquisa. Refeita o roteiro de entrevista, com as adequações necessárias, marcamos o segundo encontro que aconteceu no dia 16 de setembro de 2014 na mesma sala improvisada da biblioteca. Para completar a coleta dos dados era preciso realizar a entrevista com o Rhuan, porém, o aluno ainda estava cumprindo repouso, e dessa forma, foi necessário esperar sua volta à escola. Na segunda-feira, 22 de setembro, os avós de Rhuan o levaram até à escola para que ele entregasse os convites da festa de seu aniversário para os colegas de turma, e nessa oportunidade foi pedida a permissão e realizada a entrevista.

A comunicação entre mim e os entrevistados foi mediada pelas intérpretes que acompanham cada aluno. A dificuldade nessa etapa foi a compreensão dos sinais de LIBRAS, visto que os alunos não são completamente alfabetizados. O Isaque, por estudar na instituição desde 2010, já tem o contato com a Língua Brasileira de Sinais, mas ainda está sendo alfabetizado em português. Com isso, algumas palavras não são de seu conhecimento, e isso dificultou a comunicação. Contudo as entrevistas foram feitas de forma que se aproximasse da realidade do aluno.

Com Rhuan, ainda foi mais difícil pois, ele é totalmente analfabeto em LIBRAS e em português. Aprende visualizando, é copista, e, como não entende o português e só conhece pouquíssimos sinais em LIBRAS, isso tornou a comunicação ainda mais precária levando a conversa como aproveitamento de suas declarações ao seu modo.

Diante da impossibilidade de obter dados consistentes de Isaque e Rhuan, visto que as dificuldades para entrevista-los eram reais pelo fato de não dominarem a LIBRAS e por terem dificuldade na compreensão da língua portuguesa, além dos aspectos práticos da reforma na escola, optei em fazer uso de 2 técnicas que podiam

auxiliar-me na coleta de dados para a discussão das questões de pesquisa: (1) observações de como esses alunos (Isaque e Rhuan) relacionavam-se com as aulas de música e (2) registros em diários de campo e em audiovisual das experiências pedagógico-musicais com esses alunos. Algumas dessas experiências que registrei ocorreram nas aulas de Estágio Supervisionado 4 que foi desenvolvido na mesma época em que estava realizando esta pesquisa.

3.2.2 Observação: o olhar e a escuta em contraponto com a surdez

A observação foi uma técnica usada para coletar os dados, e, foi muito importante e proveitosa porque pude verificar aspectos sobre a relação dos alunos com a música que não foram contemplados nas entrevistas. Isso se deu porque a observação é uma técnica que permite ao observador detectar informações através de um olhar atencioso sobre as ações do objeto de pesquisa. De acordo com Cunha (2009),

A observação é considerada uma das técnicas mais básicas de pesquisa e é utilizada muitas vezes com outras técnicas de pesquisa. Nos estudos qualitativos, a observação é realizada nos ambientes naturais onde determinado fenômeno ocorre, ou seja, no contexto próprio, com suas ocorrências cotidianas. (CUNHA, 2009, p. 52)

Para esse estudo, a observação foi participante visto que, atuo como professor da instituição onde o objeto de pesquisa se inclui no corpo discente. Como afirma Soares e Ferreira (2006), “a pesquisa participante, como o próprio nome sugere, implica necessariamente a participação, tanto do pesquisador no contexto, grupo ou cultura que está a estudar, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo de pesquisa.” (SOARES e FERREIRA, 2006, p. 96).

As observações de como Isaque e Rhuan participam das aulas vêm ocorrendo desde quando me deparei com o desafio de trabalhar música com um aluno deficiente auditivo.

Os momentos mais significativos foram registrados em vídeo para serem analisados posteriormente e embasar os argumentos e conclusões relatadas sobre as experiências adquiridas.

3.2.3 *Diário de campo e os registros em audiovisual: aliados fundamentais*

O diário de campo e os registros audiovisuais foram muito importantes para a pesquisa. O diário de campo é um documento de registro do que ocorre durante a coleta de dados, onde são guardadas as fontes dos dados, os *insights*, os questionamentos e todas as informações que o pesquisador julgar conveniente registrar. É um dos instrumentos mais importantes da pesquisa qualitativa. O diário foi construído através das anotações feitas no campo e organizadas posteriormente em um arquivo com a finalidade de esclarecer e delinear a linha de pensamento. Apesar desses registros já serem feitos por mim desde o ano de 2010, somente agora, a partir da necessidade de realizar a pesquisa de campo, os dados passaram a ser rigorosamente registrados. Khaoule e Carvalho (2004), afirmam que,

A escrita é um instrumento chave para qualquer pesquisa. Desenvolver as competências e habilidades de/para escrita, portanto, é quase uma condição essencial para o pesquisador. Nesse sentido, o diário de campo se mostra como um instrumento fundamental, pelas inúmeras possibilidades que oferece. A escrita contida nos diários, além dos registros dos fatos para posteriores consultas, possibilita aos investigadores etnográficos a capacidade de registrar/traduzir sensações e situações diversas, detalhes que podem passar despercebidos para quem não utiliza esse instrumento como ferramenta de trabalho no processo de coleta de dados de uma investigação. (KHAOULE e CARVALHO, 2004, p. 275)

Bogdan e Biklen (1994, citados por Fink, 2009, p. 80), afirmam que o trabalho de campo é o “momento que o pesquisador entra no mundo do sujeito, registrando de forma não intrusiva o que vai acontecendo ao mesmo tempo em que recolhe outros dados descritivos”. Dessa forma foram feitos os registros que compuseram o texto principal e subsidiaram minhas argumentações sobre o objeto de pesquisa.

O registro em audiovisual é igualmente importante porque, através dele, as ações em sala de aula tornam-se evidenciadas com o intuito de credibilizar os argumentos que compõem os relatos das análises.

Os registros foram feitos por câmera digital que, às vezes ficava posicionada em um tripé sobre a mesa do professor, na carteira de um aluno ou até na janela da sala. Por outras vezes as filmagens eram conduzidas por mim enquanto explicava alguma atividade ou por algum aluno que se dispusesse a fazê-la.

O Estágio Supervisionado em Música 4, aconteceu no mesmo período da pesquisa, e por isso, as filmagens feitas para o estágio foram editadas, e em seguida

reeditadas para contemplar o registro em audiovisual que segue em anexo para o Trabalho de Conclusão de Curso.

Para resguardar a identidade de alguns alunos que, por consequência aparecem nos vídeos, foi usada uma técnica de remoção de rostos disponibilizada na página onde estão depositados os arquivos de audiovisual. Essa técnica consiste em desfocar os rostos colocando-os em mosaico não permitindo identificar os participantes.

4. QUANDO OS GESTOS E A VISÃO SÃO SONOROS

4.1 Analisando cenas pedagógico-musicais

Nesse capítulo descrevo algumas cenas que retratam situações de aprendizagem e interação entre professor e os alunos surdos em atividades diversas de prática de conjunto e individual. O capítulo está dividido em 2 partes. Na primeira descrevo 4 cenas de sala de aula em que Isaque foi o protagonista, e em seguida faço uma reflexão sobre as mesmas. Na segunda parte descrevo uma cena que tem como protagonista Rhuan Pedro, seguida também de uma reflexão analítica. Em meus argumentos procuro contextualizar os espaços e as situações com o intuito de deixar bem claro como se deu todo o processo. As cenas estão registradas em um DVD que segue em anexo².

4.2 Visualizando o ritmo: aulas de música com Isaque

4.2.1 Cena 1: *O ganzá do Isaque no samba*

Nesse item apresento uma cena que intitulei de Cena 1 (faixa 01 do DVD em anexo). Esta cena aconteceu em uma aula de percussão em uma turma de 25 alunos, da qual Isaque é um dos alunos.

Nesta aula de percussão o foco era trabalhar o uso do ganzá no samba. O ganzá é um instrumento de condução nesse ritmo. Para isso, considerando que a escola não dispõe de instrumentos, preparei esta aula a partir dos ganzás que foram confeccionados pelos próprios alunos em aula anterior, com embalagens cilíndricas plásticas que foram preparadas com milho³ e decoradas com durex.

Após a construção dos ganzás, foi feita a atividade de manuseio do instrumento onde cada aluno aprendeu como segurar e como balançar o ganzá para explorar os vários sons. Como os materiais usados eram da mesma qualidade, ou seja, todos fizeram seus instrumentos com o mesmo material, a sonoridade era a mesma, porém, modificava um pouco somente quando balançava o ganzá para os lados. Quando isso acontecia, o

² As cenas também estão disponíveis no link <https://www.youtube.com/watch?v=pZFEvnfi9Ps>.

³ Para esta atividade cada aluno contribuiu com a quantia de R\$ 0,10 que contabilizados deu para comprar 1kg de milho para colocar dentro das garrafinhas, e o restante compramos durex coloridos para enfeitar os ganzás.

milho tocava no fundo da garrafinha que, por ser a parte mais dura e menor do plástico produzia um som mais agudo, e quando tocava na boca que tinha uma tampa de cartolina revestida de durex, o som era mais grave.

A aula em que trabalhei com o samba (usando os ganzás) aconteceu no período matutino, no terceiro horário que começa às 08:40h e termina às 09:30h. Portanto, os alunos se apresentavam calmos pois ainda não tinha acontecido o recreio. A performance era geralmente em grupo de 3 (três) a 4 (quatro) alunos por vez. As cadeiras estavam disponibilizadas em quatro filas e o primeiro grupo era escolhido por mim. Na sequência, cada aluno do grupo chamava um coleguinha de sua preferência, sendo que, um menino convidaria uma menina e vice versa. Essa atitude evita a disputa entre meninos e meninas e todos podem participar igualmente.

O objetivo da aula, como já mencionado, foi trabalhar o manuseio do instrumento “ganzá” e a execução em grupo da condução do ritmo do samba, focando o movimento da mão que toca o ganzá. Para isso, expliquei para a turma que, “quem” movimenta o instrumento é somente a mão, enquanto o braço permanece imóvel: “para tocar o ganzá vocês não precisam movimentar o braço. Basta movimentar somente o punho da mão que segura o ganzá para evitar movimentos desnecessário que provocará cansaço e conseqüentemente atrasos no andamento do ritmo” (Notas de campo).

Assim, pedi para os alunos que segurassem o antebraço direito com a mão esquerda para impedir o movimento desnecessário do braço. Com a ajuda da intérprete de LIBRAS, Isaque compreendeu as informações, e foi o único que se preocupou em segurar o antebraço realizando a atividade como eu havia pedido. Outra curiosidade nessa aula foi no momento que se encerrou a atividade. Eu dei um comando de voz usando a frase: “pediu pra parar, parou!” Nessa hora, todos os alunos paravam ao mesmo tempo, inclusive Isaque. Esse fato chama atenção porque ao considerar a condição de surdez de Isaque, é visível que ele precisou dedicar muita atenção dedicada por ele nesta atividade, o que sinaliza seu envolvimento e interesse para com a atividades musicais, mesmo que não as ouve como os demais alunos. Portanto, mesmo participando de um grupo de ouvintes sua atuação mostrou-se adequada ao que se propunha na aula.

Após ouvir minhas orientações, os grupos se posicionaram em pé diante do quadro negro. Eu, ao lado deles dava os comandos e tocava o pandeiro fazendo uma batida de samba de partido alto como base para a condução feita com os ganzás. Ao mesmo tempo que eu tocava a minha frase ao pandeiro, repetia seguidamente uma palavra de quatro sílabas que soava no ritmo que o ganzá devia soar. A palavra usada foi “chocolate”, conforme ilustra a figura a seguir.

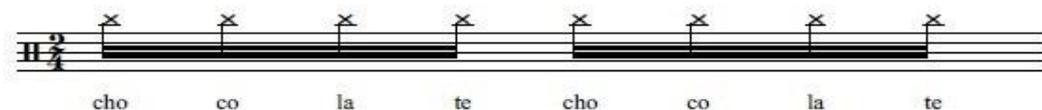


Figura 1 Frase do ganzá

Essa ideia do uso dessa palavra para a execução das semicolcheias foi tirada do livro “Musicalizando Crianças: Teoria e prática da educação musical” das autoras: Ieda Camargo de Moura, Maria Teresa Trevisan Boscardini e Bernadete Zagonel.

As semicolcheias são apresentadas às crianças unidas em grupos de quatro, formando uma pulsação de semínima. Qualquer palavra de quatro sílabas pode ser utilizada para caracterizá-las. Entretanto, não existe, na língua portuguesa, palavra cuja acentuação tônica recaia na sílaba precedente à antepenúltima, como seria desejável em função da prosódia. Diante disto, escolheu-se o termo *chocolate*, que, por ser um dos doces mais apreciados pelas crianças, favorece a assimilação desta figura rítmica. (MOURA, BOSCARDIN, ZAGONEL, 1989, p. 46)

A frase feita por mim era uma levada base de samba onde, conforme mostra a figura 9 as notas abaixo da linha (notas graves) são feitas com o polegar, acima da linha com a ponta dos dedos, na linha com o punho e as notas marcadas com um “X” são os tapas (ataque) formando a seguinte onomatopeia: Tum, ti, tó, tá, tum, ti, tó, ti, tum, ti, tó, tá tum, ti, tó, tum.



Figura 2: Frase do pandeiro

O grupo em que Isaque participou foi formado por três alunos. Para apresentar a frase rítmica à turma, eles posicionaram-se em frente ao quadro – conforme pode ser conferido no vídeo em anexo (cena 1): Isaque de camiseta regata azul (uniforme da escola), aluno A de camiseta amarela e aluno B usando camisa xadrez por cima do

uniforme. Assim que iniciou a atividade, pude perceber a atenção de Isaque em visualizar os movimentos do pandeiro, mostrando um comprometido para com a atividade. Às vezes ele olhava para o seu lado direito, onde estava a intérprete, talvez procurando nela uma expressão de aprovação. O *feedback* era instantâneo, o que provocava sorrisos de satisfação no aluno. Porém, estava sempre com o olhar fixo nos movimentos e em meus comandos. Da atuação dos três alunos, pode se considerar que o Isaque foi o único que realizou a atividade da forma pedida.

O ato de segurar o antebraço, e também fixar o olhar nos movimentos, o levou a uma porcentagem maior de acertos. Sua condução foi sem dúvida acima de minhas expectativas. O grupo tocou simultaneamente, mas, o sincronismo deixou um pouco a desejar devido à falta de atenção do aluno “B” que durante a performance tocou movimentando o braço para cima e para baixo ignorando minhas orientações sobre os movimentos.

Quando se toca um instrumento de percussão, deve-se levar em conta os movimentos dos braços. Se o andamento é rápido, não é aconselhável no caso do ganzá, movimentar o braço desnecessariamente, pois, assim provoca atraso no ritmo. O atraso acontece porque, ao levantar o braço, há uma demora na hora de voltar, e assim prejudica o andamento da levada. (Notas de campo)

Por isso houve sincronia somente com Isaque e o aluno “A” que, mesmo sem segurar o seu antebraço, fez o movimento único com o punho resultando em uma levada de acordo com o solicitado.

Para finalizar a atividade iniciei a frase de comando para o encerramento, mas, quando percebi que Isaque não está observando, parei e em seguida falei articulando bem os lábios para uma possível leitura labial: “pediu pra parar, parou!” Com o acerto na finalização, os alunos foram cumprimentados em LIBRAS pelos coleguinhas e a atividade se encerrou.

Em uma aula nesse formato, a atenção e paciência do professor estará sempre em prova, pois, haverá necessidade de repetir as informações. Com Isaque, principalmente, porque tinha que explicar primeiro para a intérprete, que não tem conhecimentos musicais sistematizados. Com isso, na minha angústia, eu tentava comunicar-me com ele (Isaque) sem a interferência da profissional de LIBRAS, porém isso gerava constrangimento para ambas as partes. A questão é, que eu não sabia que o

aluno, além de surdo, era analfabeto em LIBRAS e na língua portuguesa, e estava passando pelo processo de conhecer palavras e formar frases, ou seja, estava sendo alfabetizado em português. Quando entendi essa dificuldade, compreendi que seria melhor que houvesse a comunicação entre professor/intérprete, intérprete/aluno e intérprete/professor. A partir daí ficou mais fácil o nosso entendimento.

4.2.2 Cena 2: Isaque e o agogô: di(visão) e ritmo

Na cena 2 retrata uma experiência que tive em uma aula que fez parte do Estágio Supervisionado em Música 4, em que apresentei o instrumento “agogô” para os alunos do 2º CPA “A”. Na aula fiz uma demonstração de como manuseá-lo e em seguida escrevi no quadro negro a frase característica desse instrumento no ritmo maracatu.

Para o oitavo período do curso de Licenciatura em Música, na disciplina de Estágio Supervisionado em Música 4, elaborei um projeto com o tema “Coco e maracatu” onde proponho atividades rítmicas envolvendo esses dois ritmos. A opção do local de atuação, bem como as turmas a serem trabalhadas era livre. Como eu tinha optado em meu Trabalho de Conclusão de Curso por investigar os significados das aulas de música para alunos deficientes auditivos em uma escola regular de Governador Valadares, e essa escola é a mesma instituição em que atuo como professor de música, uni “o útil ao agradável”, e por esse motivo resolvi também estagiar com duas turmas dessa escola.

Coincidência ou não, optei por trabalhar com as turmas do 2º CPA “A” e “B” onde o aluno Isaque Ferraz está matriculado. Claro que isso beneficiou muito nas observações e coletas de dados para a minha pesquisa. Uma das observações aconteceu na aula do dia 16 de setembro de 2014, na sala da turma do 2º CPA “A”.

Com toda minha empolgação com os resultados das aulas, entrei na sala munido do planejamento. A atividade consistia em conhecer o instrumento, manuseá-lo e executar uma frase característica do ritmo do maracatu feita por esse instrumento. (Trecho do relatório da 4ª aula do Estágio Supervisionado 4)

Entre na sala às 14h, último horário. O cansaço tomava conta de todos. Para mim, o alívio naquele dia era dar a aula para a turma do 2º CPA “A”, visto que é a turma que considero mais comprometida com a aprendizagem dos conteúdos das aulas de música. Para outros professores a turma se apresenta como problemática e desinteressada, o que não acontece em minhas aulas. Quando eu disse que o cansaço tomava conta de todos, é pelo fato de a escola ser em tempo integral, e, como era o último horário, já estávamos há 8 horas em pleno exercício, e isso, sem dúvida gera muito desgaste. Contudo, segui a rotina que estabeleci para o início de minhas aulas:

Em todas as turmas que atendo, antes de entrar na sala, posiciono-me diante da porta, com minha mochila cheia de instrumentos, uma bolsa a tiracolo com os diários e uma garrafa de água. Ali permaneço até que se instale o silêncio. Mas, como todos os alunos já tem conhecimento dessa atitude, nem é mais tão necessário pois, quando chego eles já estão em silêncio (Trecho do relatório da 4ª aula do Estágio Supervisionado 4)

Assim sendo, entrei, cumprimentei a turma que respondeu em coro uníssono, coloquei a mochila, a bolsa e a água sobre a mesa e posicionei a câmera para filmar a aula.

No início da aula conversei com os alunos sobre os objetivos do projeto, falei sobre os ritmos do coco e do maracatu. Enquanto eu falava, a intérprete de LIBRAS transmitia as informações para Isaque. Em seguida fui até o quadro e escrevi a frase que seria estudada naquela aula. A frase, em compasso binário, consistia em um grupo de 4 colcheias no primeiro compasso e um grupo de 1 semicolcheia, 1 colcheia e outra semicolcheia finalizando com 2 colcheias, conforme apresentado na figura 3.



Figura 3: Frase do agogô

Novamente adotei o formato de apelidos para as notas baseando-me no livro “Musicalizando Crianças”. Penso que, trabalhando nesses moldes, fica mais fácil para os alunos entenderem o ditado rítmico, a leitura e a escrita. Conforme afirmam as autoras:

O uso de palavras (apelidos) auxilia a execução dos valores com maior exatidão e facilita a manutenção do pulso. É importante, porém, que a criança aprenda e empregue igualmente os nomes reais das figuras, pois na medida em que ela interioriza e domina as noções rítmicas, o uso desses apelidos pode ser dispensado. (MOURA, BOSCARDIN, ZAGONEL, 1989, p. 40).

Assim, usei os apelidos sugeridos pelas autoras como: ti ti (duas colcheias), chocolate (quatro semicolcheias) e a tun-ga (uma mínima). Para facilitar ainda mais, acrescentei, por minha conta mais dois apelidos de figuras rítmicas que são: pé (1 semínima) e sam-baa-lê (1 semicolcheia, 1 colcheia e outra semicolcheia).

Mesmo com todas essas técnicas visando o melhor entendimento dos alunos, senti que a maioria deles ainda apresentava dificuldades na execução. Eles conseguiam ler, mas na hora de tocar, erravam. Eu explicava, lia a frase e pedia para que a turma a lesse também.

Nesse processo mantive os olhos em Isaque que permanecia atento aos meus movimentos de corpo e lábios. A presença da intérprete de LIBRAS ajudava muito, porque ela transmitia simultaneamente as informações, buscando ser fiel a elas. Mas, talvez isso não fosse suficiente. Minha preocupação, além do entendimento das crianças ouvintes, era a compreensão por parte de Isaque Ferraz. Com isso, surgiu uma ideia de desenhar uma figura que representasse um agogô, e que os alunos a reconhecessem como um agogô. Não tenho muita habilidade com a arte de desenhar, mas, minha “empolgação falou mais alto” e resolvi desenhar e explicar como seria feita a leitura.

Olha, faça de conta que esse aqui é o agogô. Ó, um cone pequeno e um cone grande, não é? Aqui é a linha do cone agudo e aqui é a linha do cone grave. Você fazer aqui, ó. Fica mais fácil, não fica? Agora sim! Agora ficou mais fácil. Aê! (Transcrição do vídeo da cena, em 45 segundos do DVD em anexo)

No momento em que eu desenhava e explicava, os alunos davam o retorno demonstrando que estavam entendendo a leitura através do desenho. “_Ah... ai... fica mais fácil” (fala de um aluno que está sentado perto do Isaque). Isaque emite um som concordando com o colega e se manifestando por ter entendido.

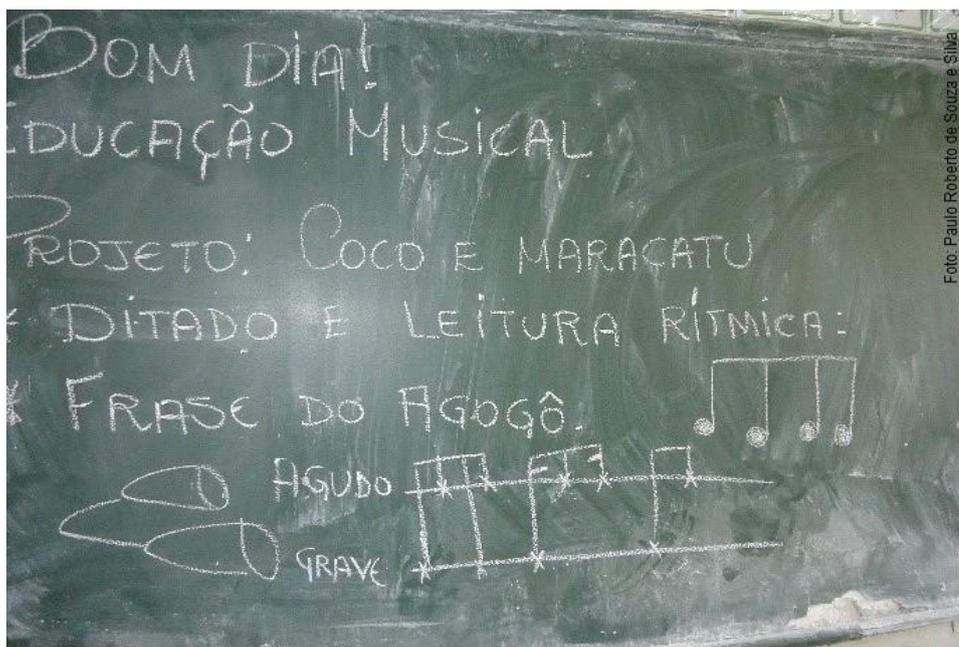


Figura 4: Visualizando a leitura

Depois do desenho e das explicações, uma aluna que estava com dificuldades de tocar o ritmo conforme as orientações anteriores, retomou o instrumento e executou a frase com mais exatidão. Em seguida foi a vez de Isaque. Convidei-o, e pedi que o colega que estava sentado próximo a ele explicasse a atividade, já que ele tinha entendido. A intérprete não estava em sala nesse momento pois fora chamada para uma reunião com as pedagogas.

Isaque, levantou-se da cadeira demonstrando confiança, abriu um sorriso e caminhou em direção ao quadro negro com os olhos fixos no desenho. Seu colega o acompanhou fazendo sinais e tentando lhe explicar como fazer a atividade. Porém, Isaque ignorou as explicações⁴, mostrando-se seguro e confiante. Tomou o instrumento e a baqueta em suas mãos e, sem pestanejar executou a frase com precisão.

Terminada a execução da frase houve um alvoroço por parte dos colegas que, a todo momento ficam na expectativa esperando os acertos dele. Uma gritaria, risos e pulos feito pelas crianças que se levantaram para abraçá-lo. Ouviu-se comentários como: “nossa, ele bate tão forte que parece que vai quebrar o instrumento” (aluno M, 2º CPA “A”); “é a primeira vez que vejo um professor ensinar música para um aluno surdo” (aluna S, 2º CPA “A”); “Ele tocou melhor do que eu” (aluno L, 2º CPA “A”).

Com relação aos comentários acredito que Isaque tocou forte porque não escutou o que tocou, talvez seja por isso que a batida tenha sido tão agressiva. Acredito também que ele sabia que estava tocando corretamente. Pelo fato dele sentir a vibração do instrumento, e pela leitura do desenho feito no quadro negro, ele conseguiu compreender o que deveria fazer e o fez. Quanto ao “tocar melhor” do que o aluno ouvinte, no caso do Isaque que acertou na primeira tentativa, atribuo à atenção dispensada pelo aluno na hora das explicações, bem como às intervenções feitas pela intérprete. Neste caso, não houve intervenção da intérprete, mas aconteceu uma comunicação entre o colega ouvinte que usou dos sinais de LIBRAS para explicar o exercício ao aluno surdo.

⁴ Mesmo Isaque dispensando as explicações dadas pelo colega, quero ressaltar uma atitude muito interessante por parte das intérpretes de LIBRAS que trabalham na escola. Enquanto os alunos esperam a chegada dos professores regentes de aulas, as intérpretes aproveitam o pequeno tempo para ensinar os sinais para os alunos das turmas onde estão matriculados os alunos surdos. Essa ação facilita a comunicação e interação entre eles. (NOTAS DE CAMPO)

Com tantos elogios, o aluno que já sabia o procedimento, escolheu uma colega para fazer o exercício. Apontou para a aluna e fez um sorriso de satisfação pelo acerto e ao mesmo tempo de desafio para a próxima participante.

Vale destacar que mesmo Isaque tendo, no decorrer da aula, dispensado a ajuda do colega que estava dando-lhe explicações, essa estratégia de aprender com a turma é usada no dia a dia da sala de aula. Na entrevista com Isaque ele contou que comunica-se com os alunos, sentindo-se integrado, conforme trago na citação abaixo:

Paulo: hunrum... É, há algum tratamento diferenciado por parte dos alunos... dos professores...? A intérprete faz a pergunta em Libras e o Isaque responde com um sinal que o dedo indicador de uma das mãos empurra a outra mão espalmada contra seu peito. A intérprete diz: diz ele que os coleguinhas da escola mostram pra ele, explicam pra ele... (Trecho da transcrição de entrevista, 16/09/2014).

Essa interação entre Isaque e os alunos acontece desde quando ele se integrou na escola aos seis anos de idade. Nesse período, foi desenvolvido entre eles, uma comunicação que partiu da necessidade de interação do grupo. Com a ajuda da intérprete, os alunos foram aprendendo no decorrer dos cinco anos que estão juntos, a decifrar alguns sinais em LIBRAS que possibilitam até pequenos diálogos.

4.2.3 Cena 3: Isaque: “Ditado e leitura rítmica”

Em uma outra aula sobre leitura rítmica, tive mais uma vez a sinalização do progresso de Isaque nas aulas de música. O tema da aula era “Ditado e Leitura Rítmica”, que tinha como objetivo ouvir as batidas, compreender o ritmo e escrevê-lo no caderno. Esses conteúdos, eu venho trabalhando desde o início do segundo semestre quando comecei o meu estágio e minha pesquisa de campo. Nos anos anteriores também trabalhei figuras positivas e negativas e seus devidos valores (figuras de som e suas respectivas pausas), o que significa que os alunos são basicamente conhecedores do assunto.

Nesta aula as carteiras da sala estavam organizadas em filas, obedecendo a preferência da professora regente. Não achei necessário modificá-la para não perder tempo visto que já acontecem atrasos na troca de professores, e por isso pedi-lhes que permanecessem como estavam. Como sempre, parei diante da porta, esperei por um minuto o silêncio dos alunos e em seguida entrei, coloquei a mochila de instrumentos no

chão, a bolsa e a garrafa de água sobre a mesa. Comecei fazer a chamada no diário, e como sempre observando a atenção de Isaque para ver se ele ia responder à chamada. Surpreendi-me quando, pela primeira vez, ele respondeu exatamente na hora que eu falei o seu nome. Neste dia eu fiquei intrigado. Será que ele havia escutado?

Há quatro anos que trabalho com ele e sempre registrava sua presença no diário sem chama-lo pelo nome como faço com as outras crianças. Alguns alunos questionavam essa atitude dizendo que ele responde à chamada com a professora regente. Compreendi mais tarde que o que ocorre é que ele sabe que na chamada, o seu número é 17, então, acompanhando as respostas dos outros alunos e o movimento do olhar do professor ele nunca erra. Às vezes ele se arrisca a responder tentando verbalizar a palavra “presente”, e o que sai é um som parecido com “preen”. Na maioria das vezes ele somente levanta o braço indicando que está presente.

Para a atividade de ditado rítmico, mais desafios foram encontrados, e novamente a presença da intérprete foi indispensável na aula. No momento em que eu explicava a atividade, fazia de uma maneira que pudesse atender a todos, inclusive a Isaque. Ao lado dele, a intérprete transmitia através de sinais todas as informações. Os alunos ouvintes já estavam resolvendo todos os ditados sem muitas dificuldades. Até então, eu deixei por conta da intérprete a função de explicar para Isaque o que eu estava falando.

Depois das correções feitas com os alunos ouvintes, dirigi-me até a mesa de Isaque, e, direcionei minha atenção para ajudá-lo na atividade. Nesse momento ele dispensou a intérprete, sorrindo e fazendo um sinal dizendo que ela não sabia música. A intérprete sorriu e disse que ele “estava se achando”. Pensei que a atitude do aluno constrangeria a intérprete, porém, ela explicou-me que ele faz isso por brincadeira. Na verdade, ele estava tentando verbalizar, e em alguns casos ele já conseguia emitir as palavras meio anasaladas. Com isso sentia-se mais autônomo e se via no direito de dispensar a ajuda da intérprete.

Meu grande desafio nesse dia foi, sem a ajuda da intérprete, explicar a atividade à Isaque de forma que ele entendesse e executasse a frase rítmica proposta. Sentei-me ao seu lado, e com um pandeiro de couro, sem platinelas, feito por mim e usado como um tambor improvisado, uma baqueta feita de espeto de churrasquinho com a ponta

revestida de espuma e pano, comecei a tentativa na comunicação com Isaque. No primeiro momento ele parece ter sentido vergonha e colocou as mãos no rosto, mas, não deixou de prestar atenção nas batidas que eu fazia. Toquei uma batida usando semicolcheias, colcheias e uma colcheia pontuada. Como o aluno havia apresentado facilidade de leitura nas outras aulas, pensei que aquele momento seria apropriado fazer uma experiência com uma frase mais complicada.

Assim sendo, toquei novamente a frase para que ele visualizasse os movimentos. O aluno posicionou-se com os cotovelos sobre a mesa, apoiando seu rosto nas mãos de forma que aparecia somente seus olhos atentos. Na primeira vez, movimentou a cabeça negativamente. Eu pedi que ele escrevesse o que tinha visualizado levando em conta que ele já conhece os valores das notas. Tarefa muito difícil. Isso foi o que eu pensei enquanto ele escrevia. Ao terminar, ele mostrou-me, meio envergonhado, e ao ver a sua escrita, percebi que pouca coisa estava perto do que eu tinha tocado. Repeti por mais duas vezes e o aluno balançava a cabeça dizendo que não tinha percebido ainda. Mas, insistiu pedindo que eu repetisse novamente a frase. A participação da intérprete nessa hora se resumia somente na filmagem da cena, e, por decisão dele, ela permaneceu assim até o final.

Repeti a frase mais uma vez e pedi calma e atenção. Fiz a contagem com os dedos e articulei os lábios falando baixinho: “tataa tá tata” e em seguida escrevi a frase em seu caderno. Toquei novamente duas vezes a frase e ofereci o pandeiro para que ele executasse. Antes da execução o aluno perguntou se eram 5 notas. Eu confirmei mostrando com as mãos e, então, com o pandeiro nas mãos, ele tocou! E tocou corretamente!

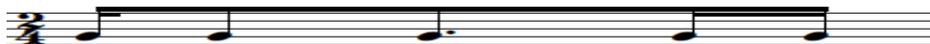


Figura 5: Ritmo que o Isaque tocou

Para que ele entendesse melhor como funcionava o ponto de aumento, eu escrevi em seu caderno que uma colcheia pontuada valeria o valor dela mais a metade, ou seja, uma colcheia mais uma semicolcheia.

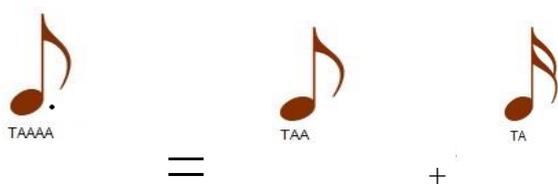


Figura 6: Explicação da colcheia pontuada

Foi surpreendente ver que o aluno conseguiu entender e executar a frase! Naquele momento percebi que o esforço pelo atendimento individual é imprescindível e colabora muito com a aprendizagem do aluno.

4.2.4 *Cena 4 Isaque: bateria improvisada e a escrita alternativa*

Como professor de música da escola e oficina de percussão do programa Mais Educação, há tempos venho observando que, quando falamos em instrumentos com os alunos, a maioria se manifesta, especialmente, sobre dois instrumentos: a bateria e a guitarra. Acredito que seja pelo fato desses instrumentos estarem presentes em muitas músicas veiculadas pela mídia e por eles ocuparem um papel musical que se destaca, chamando atenção das crianças. Com relação a bateria, trago um trecho das Notas de campo que revela o quanto as crianças se manifestam em relação a ela:

Às vezes, algumas mães, quando me procuram para conversar sobre aulas de música para seus filhos, vem sempre com uma máxima: “meu filho adora música, acho que ele vai ser baterista. Não pode ver uma bateria que ele quer logo tocar. Ele tem 5 anos”. Na verdade, qualquer criança que vê uma bateria vai se encantar e conseqüentemente querer tocá-la, ou melhor, bater nela. Penso que, mesmo os adultos sentem essa vontade, porém não tem coragem, no caso de não saber tocar, de se arriscar. (Notas de campo)

Em minhas explicações em sala, esclareço que a bateria é um conjunto de instrumentos como tambores e pratos de timbres diferentes que são organizados para serem tocados por uma pessoa. A escola não possui uma bateria, e não domino esse instrumento⁵, mas, tive o desejo de proporcionar experiências musicais para os alunos nesse instrumento, mesmo que fosse com uma bateria improvisada. Tive, então, a ideia de usar alguns instrumentos da fanfarra para simular uma bateria e trabalhar com os alunos os movimentos dos pés e mãos com mais de um instrumento. Peguei um bumbo e uma caixa de guerra da fanfarra, adaptei um pedal de bateria no bumbo e coloquei a

⁵ Meu instrumento é o violão, o pandeiro e a voz.

caixa sobre uma cadeira. Tudo isso com a ajuda dos meninos que já estavam maravilhados e ansiosos para a nova experiência. Diferente da maioria dos alunos que sempre querem ajudar, Isaque permaneceu sentado em sua cadeira. Será que não estava entendendo o que estava acontecendo? Ou também estava encantado com a bateria improvisada, observando-a?

O tema da aula era “Escritas Alternativas”, planejada com base na escrita criada pelo músico Marco Antônio Guimarães do grupo UAKTI que usa figuras geométricas como forma de escrita alternativa⁶. O uso dessa escrita é corrente nas aulas de música e diversos educadores musicais tem defendido seu uso.

As figuras usadas foram:

Círculo = 1 tempo



Meia lua = 2 tempos



Triângulo = 3 tempos



Quadrado = 4 tempos



Pentágono = 5 tempos



Estrela de 6 pontas = 6 tempos

⁶ De acordo com França (2010), a busca por essa escrita se deve à necessidade dos compositores em encontrar maneiras de registrarem suas composições: “Formas alternativas de escrita musical atingiram alto nível de detalhamento e sofisticação na música contemporânea, especialmente nas décadas de 1950, 1960 e 1970. A incorporação de novas sonoridades, como ruídos e sons eletrônicos, e o advento de formas de estruturação musical aleatórias e indeterminadas demandaram uma escrita mais flexível que a tradicional” (FRANÇA, 2010, P. 13).



Figura 7: Figuras usadas na escrita alternativa

Ficou acordado que o tempo 1 de cada figura era o tempo forte, e seria tocado no bumbo, com o pé. Os outros tempos seriam fracos e tocados na caixa com as mãos. O objetivo era trabalhar os movimentos alternados das mãos em conjunto com o pé direito do aluno. A frase escolhida para trabalhar foi a seguinte: estrela, círculo, círculo, triângulo, quadrado, meia lua, círculo, pentágono, triângulo e triângulo, e o som ficaria assim: **tum-ta-ta-ta-ta-ta tum tum tum-ta-ta tum-ta-ta-ta tum-ta tum tum-ta-ta-ta-ta tum-ta-ta tum-ta-ta.**

Iniciei a aula falando sobre a escrita que íamos trabalhar e em seguida desenhei as figuras no quadro negro. A bateria improvisada ficou disposta diante do quadro, de forma que o aluno pudesse ver a frase escrita.

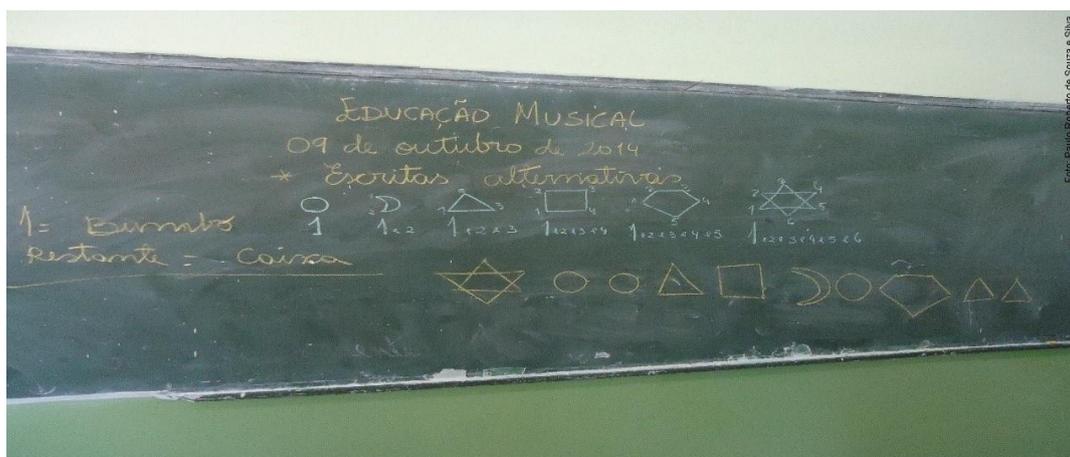


Figura 8: Escrita alternativa

Falei sobre o grau de dificuldade para realizar a atividade explicando que na frase havia figuras de 1 tempo juntas, e por isso precisaria de muita atenção visto que o tempo 1 de cada figura é o tempo forte e tem que ser tocada no bumbo usando o pedal.

Os alunos vinham em duplas, enquanto um tocava o outro segurava o bumbo para que ele não se afastasse muito devido as batidas fortes no pedal. O parceiro de Isaque é sempre o colega que senta-se próximo dele na fila. Sempre que Isaque é chamado para fazer as atividades ele faz várias expressões que parece demonstrar que não quer fazer, ou que está com vergonha. Assim que o chamei, ele passou a mão na

cabeça com força, fez cara de assustado e balançou a cabeça negativamente. Ao lado dele um outro aluno comentou: “ele sempre faz isso, mas está doido pra tocar”. Isaque levantou-se rápido, acompanhado do colega que seria o seu assistente de palco⁷, acomodou-se corretamente diante da bateria improvisada e tentou executar a frase escrita no quadro. Como o seu colega estava curioso em saber se Isaque ia acertar ou não a frase, ele segurou o bumbo, mas ficou prostrado, de pé entre Isaque e o quadro impedindo a visão do aluno. Na participação dos dois, pedi ao seu colega que se abaixasse para possibilitar que Isaque visualizasse a frase.

Isaque, talvez por ter dispensado maior atenção, tocou em um andamento bem lento, acertando todas as batidas, principalmente as batidas fortes feitas no pedal do bumbo.

Durante a aula, de todos os alunos ouvintes, somente uma menina realizou a atividade corretamente, pois tocou em um andamento mais lento e por isso a margem de erro foi menor.

Quando se toca em um andamento rápido, principalmente em uma leitura de primeira vista com uma escrita alternativa que ainda não é do seu conhecimento, o grau de dificuldade aumenta principalmente quando tem que alternar as batidas das mãos com a batida do pé. Nessas circunstâncias, a atividade deve ser feita com bastante atenção e em um andamento lento de preferência, para assim contemplar os objetivos da atividade. (Notas de campo)

A ânsia de acertar faz com que os alunos toquem rápido, e isso compromete o andamento do ritmo.

Neste dia não tivemos a presença da intérprete de LIBRAS, pois ela teve que se ausentar por demandas familiares, mas a condução da aula foi dentro do previsto e a ajuda dos alunos ouvintes auxiliou-me na comunicação com Isaque. Porém, o papel da intérprete nas aulas é fundamental. De acordo com o Isaque em sua entrevista, ele revelou que a intérprete se faz mais necessária na hora de escrever e quando estou explicando.

Paulo: Como é o acompanhamento da intérprete de LIBRAS nas aulas de música?

⁷ Assistente de palco: denominação dada nas minhas aulas de percussão aos alunos que atuam como suporte, segurando instrumentos enquanto os outros tocam.

A intérprete faz os sinais perguntando de uma forma mais fácil do aluno entender. Ela faz sinais perguntando se a presença dela nas aulas o ajuda a entender.

Isaque balança a cabeça confirmando e passa o dedo na testa.

Intérprete: ah, ele quer dizer que eu junto com ele, explicando é mais fácil.

Quer dizer, pra ele entender melhor, né?

Paulo: E quais os conteúdos o intérprete se faz mais necessário? Qual parte da aula que ela te ajuda mais?

Intérprete: Você quer saber se é na prática ou teoria?

Paulo: Em tudo.

A intérprete pergunta e o aluno faz um sinal com o dedo na palma da mão como se estivesse escrevendo.

Intérprete: Diz ele que precisa mais na hora de escrever... na hora de entender, né? (Trecho da transcrição de entrevista, 16/09/2014)

Mesmo entendendo e considerando a importância da intérprete para o processo educacional de Isaque, especialmente nessa aula, destaco que a falta da intérprete foi tida, por mim, como um ponto positivo, porque colaborou, mesmo que forçadamente, para uma interação entre professor e aluno. O fato é que aumentou a minha confiança diante do desafio de comunicar-me com Isaque, além de fazer o aluno surdo sentir-se mais autônomo e em condições de enfrentar situações de sala de aula “sozinho”.

4.2.5 Análises das cenas com o aluno Isaque Ferraz

As cenas acima apresentam atividades de execução de ritmos realizadas com instrumentos percussivos, às vezes improvisados ou feitos pelos próprios alunos. Há também exercícios de escrita e leitura rítmica onde os alunos ouvem, percebem as células e escrevem as frases no caderno. Para os alunos ouvintes essas seriam atividades musicais “normais”, mas, um indivíduo surdo, nesse contexto, poderia ser deixado de lado, o que não foi o caso de Isaque. Isto aconteceu justamente pelos interesses e persistência demonstrados por mim e pelo aluno nas atividades realizadas.

Nas cenas trazidas para este texto, pode-se observar que em diversos momentos, na ausência da intérprete, arrisquei-me na comunicação com Isaque. Nas situações em que eu sentia mais dificuldade, os alunos ouvintes, curiosos e observadores, característica da idade, auxiliaram-me explicando ao Isaque minhas orientações. Acredito que o convívio desses alunos com um indivíduo surdo e uma intérprete de LIBRAS em sala de aula por mais ou menos quatro anos, fez com que eles absorvessem um certo conhecimento da língua de sinais, o que se tornou muito importante para a interação entre eles.

Por algumas vezes o aluno dispensou o auxílio da intérprete, se fazendo entender que nossa comunicação era suficiente. Nesses momentos eu aproveitava para compartilhar dessas ideias, usando de instrumentos musicais para facilitar as explicações. A paciência, nestas horas, é uma virtude que temos que considerar e colocar em prática, pois, devemos transmitir para o aluno a confiança de que acreditamos na potencialidade dele, e se necessário, repetir o quanto for preciso.

Contudo, o atendimento de Isaque, por sua deficiência, tornou-se diferenciado a partir da sua necessidade em compreender o significado dos conteúdos aplicados nas aulas de música, e também da preocupação que tive ao encarar a situação como um desafio, e, definitivamente buscar estratégias para superá-lo.

Sá (2011, p. 21), defende no texto “Escolas e classes de surdos: Opção Político-Pedagógica Legítima”, que “a proposta de uma escola, ou classe, específica para surdos é uma opção com fundamento científico”.

A maioria dos surdos (mas não todos, é claro) declara sua preferência pelas escolas específicas: imaginam o benefício que poderiam usufruir de escolas nas quais a sua cultura e a sua língua natural fossem prioritariamente disponibilizadas, nas quais a língua de sinais fosse a língua de instrução, escolas nas quais todas as pessoas usassem a língua de sinais (ainda que fossem ouvintes) e os modelos perseguidos não fossem os “modelos ouvintes”, escolas que tivessem professores surdos e trabalhadores surdos de modo geral. (SÁ, 2011, p. 21)

Concordando com a autora, acredito que, escolas nesses moldes, seriam, mesmo que parecesse utópico, o melhor modelo para o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo surdo. Porém, também comungo da opinião das autoras Kuntze e Fink (2014), quando afirmam que:

A preparação do profissional que irá trabalhar a música com surdos é de extrema importância, visto que poderá resultar numa apropriação ou negação dessas atividades por parte do aluno. Muitos educadores não se conscientizam de que devem conhecer e entender o universo do aluno com o qual está lidando para poder, então, adaptar suas aulas. (KUNTZE; FINK, 2014, p. 82)

Para um educador musical, em uma turma que apresenta inclusão de aluno surdo, o risco que se corre é muito grande quando este não se atenta para a compreensão do universo desse aluno. O atendimento especial não se dá somente na hora de realizar as atividades. Tem que se planejar aulas direcionadas para esse cliente, mesmo com os

conteúdos aplicados para os ouvintes, porém, adaptados de forma que possibilite o entendimento do aluno, e assim, o conquiste deixando-o mais confortável e confiante.

Com isso, posso afirmar que as adaptações das aulas com Isaque contemplam seus anseios conforme declarações feitas na entrevista.

Paulo: Nas atividades de música, você sente que é oferecido atendimento especial, diferenciado dos outros alunos?

Depois da pergunta feita pela intérprete, Isaque confirma com a cabeça enquanto ela faz sinais questionando.

Intérprete: diz ele que sim, que ele depende muito desses atendimentos oferecidos pra ele.

Paulo: é? E quais são esses atendimentos? Somente quando eu te pergunto alguma coisa... quando você me pergunta alguma coisa...?

A intérprete faz a pergunta ao aluno e ele faz um movimento com as mãos como se estivesse puxando algo na altura da cabeça.

Intérprete: ah... porque ele quer aprender então ele te pergunta como tocar.

Paulo: aí eu te explico e você entende... da maneira que eu faço...?

Enquanto eu perguntava, a intérprete, simultaneamente fazia os sinais para o aluno.

Isaque: faz um sinal afirmativo com a cabeça.

A intérprete faz um sinal com a mão espalmada no peito e as mãos movimentando os dedos juntas, de cima para baixo e o sinal da letra “P” movimentando de um lado para o outro.

Isaque confirma com a cabeça.

Intérprete: gosta. Gosta muito de suas aulas. (Trecho da entrevista, 16/09/2014)

Todavia, a dificuldade é presente, porém, a persistência supera os obstáculos. As experiências musicais de Isaque, em aulas de música, resumem-se às atividades em sala de aula.

O que percebi, é que, às vezes, o Isaque tenta, através dos movimentos dos lábios, pronunciar ou verbalizar as palavras, mas, o muito que ele consegue são alguns nomes dos colegas de turma.

Silva (2007), no texto “Ouvir ou não ouvir?!”, afirma que:

Vale lembrar que uma criança surda pode levar um ano para verbalizar sua primeira palavra e que, se somente a língua oral lhe for oferecida, haverá uma crescente dificuldade nas suas formas de comunicação. Nesse caso, o que a criança extrairia da linguagem como único meio comunicativo inteligível é a mímica. Ela é muitas vezes utilizada por um surdo como estratégia para comunicar-se em situações em que não é compreendido, quando, por exemplo, está conversando com alguém que não pertence a sua comunidade. (SILVA, 2007. p. 182)

Os resultados apresentados nos vídeos reforçam minhas observações, bem como as figuras disponibilizadas nesse capítulo. As atividades realizadas por Isaque, não

diferente das mesmas feitas pelos alunos ouvintes, apresentam graus de dificuldades que condizem com sua capacidade de interpretar e executar.

Com isso, venho seguindo com a proposta de trabalho em grupo sem deixar de lado as atividades individuais, mesmo porque essas são as referências que tenho para as futuras avaliações do comportamento e da aprendizagem do aluno.

4.3 Quando o silêncio fala alto: oficina de percussão com Rhuan Pedro

4.3.1 Rhuan Pedro e o pandeiro

A turma do 1º CPA “C”, onde Rhuan Pedro estuda, ocupou, durante a coleta de dados desta pesquisa, a sala de informática. Nesta sala, além das bancadas com 25 computadores, foram colocadas cerca de 20 mesas para uso dos alunos. Foi de fato uma sala improvisada, sem condições apropriadas para uma sala de aula. Porém, atendeu a uma situação emergencial devido à reforma pela qual a escola estava passando.

Para iniciar as aulas nessa turma, meu procedimento é o mesmo que para com as demais: antes de entrar, posiciono-me diante da porta e espero até que os alunos façam silêncio e desliguem os computadores. Em seguida, entro e acomodo os instrumentos e as bolsas para dar início a mais uma oficina de percussão.

Nesta aula, percebi que a intérprete não estava presente, pois estava acontecendo uma comemoração no saguão da escola com as turmas da Educação Infantil, e ela havia sido escalada para trabalhar na máquina de algodão doce. Com isso, tive que pensar em uma forma de trabalhar com Rhuan, visto que ele não é alfabetizado em português e não conhece a língua de sinais. Como eu também não conheço muito, apesar de ter feito um curso de LIBRAS, não me acho suficientemente capaz de me comunicar com surdos. Porém, pelas circunstâncias, eu teria que dar conta de trabalhar com o aluno, mesmo porque não poderia deixá-lo de lado pois, se trabalhamos com a inclusão, não seria justificável privá-lo do prazer e da experiência de realizar as atividades juntamente com os colegas de turma.

Posicionei três cadeiras no pequeno espaço entre a parede e os alunos, e em cima da CPU⁸ – Unidade Central de Processamento de um dos computadores, armei o tripé para a câmera digital focalizando os espaços com as cadeiras. Ocupei a cadeira central, coloquei um pandeiro de 12 polegadas, pele sintética e cor vermelho sobre a cadeira à minha esquerda, peguei um outro pandeiro que eu confeccionei e que hoje está sem platinelas, fiz um sinal de positivo com o braço erguido acima da cabeça e falei: “Rhuan”

Como ele já estava me observando desde a minha chegada, levantou-se sério e se aproximou já pegando o pandeiro e se assentando na cadeira. A sala permaneceu silenciosa. Talvez eles estivessem pensando o que eu ia fazer sem a presença da intérprete.

A comunicação entre os alunos ouvintes e o Rhuan é feita de uma forma já naturalizada. Penso que eles têm a vantagem de conhecer a língua portuguesa, ou melhor, sabem escrever e conhecem muitas palavras, o que facilita quando a intérprete, no período de troca de professores, lhes ensina alguns sinais. Por algumas vezes eles me explicam como eu devo fazer para o Rhuan entender. Porém, no momento todos estavam calados e atentos.

A ocorreu numa terça-feira, 14h, último horário. O cansaço era visível em mim e nas crianças. Peguei o pandeiro da mão do Rhuan e lhe mostrei o local onde ele devia segurá-lo. O pandeiro tem um buraco onde se coloca o dedo médio para que este fique seguro na mão. Com muita paciência passei o pandeiro novamente para o aluno, peguei sua mão e a posicionei corretamente sobre o instrumento.

Para os primeiros movimentos com o pandeiro, deve-se unir os dedos das mãos, e, o encontro do dedo indicador com o dedo médio tem que ficar na orla do instrumento, ou seja, no aro, e conseqüentemente o dedo anelar e mínimo ficarão fora do pandeiro. Assim facilita para o movimento de ponta de dedo, punho, ponta de dedo e polegar que é a base para o samba. (Notas de campo)

Fiz o movimento de ponta de dedo e punho bem lentamente para o aluno visualizar e terminei com uma batida com o polegar. Rhuan repetiu os movimentos ao mesmo tempo que eu, mas não conseguiu completar a batida com o dedo polegar. Em seguida, fiz diversas vezes a mesma batida mostrando a forma que o polegar tocava o

⁸ CPU- Sigla inglesa de *Central Processing Unit*, que, em português significa Unidade Central de Processamento.

pandeiro. Rhuan repetiu até acertar. O desafio seguinte era ensinar o ritmo para ele sem a presença da intérprete. Arrisquei-me com o pouco que sei da língua de sinais mostrando para o aluno o polegar em forma de positivo que significa o número 1 e que seria a batida das pontas dos dedos na parte superior do pandeiro, o polegar e dedo indicador como número dois sendo a batida do punho na parte inferior, os dedos indicador, médio e anelar em posição horizontal como número 3 sendo novamente a batida das pontas dos dedos na parte superior e os dedos indicador, médio, anelar e mínimo na posição horizontal como número 4 sendo a batida do polegar na pele do pandeiro.

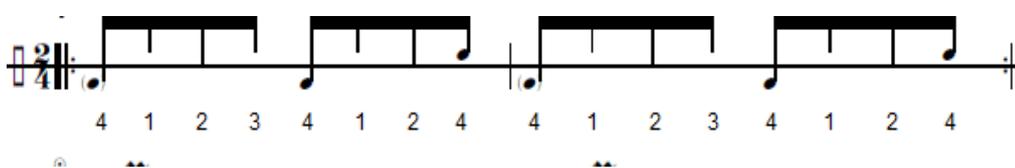


Figura 9: Frase do pandeiro na aula com Rhuan

A batida do polegar não estava correta, pois, ele estava batendo no meio do pandeiro, e eu tinha pedido que ele tocasse na beirada do instrumento. Poucas eram as expressões faciais do Rhuan. Às vezes ele balançava a cabeça afirmativamente como se entendesse, outras vezes um sorriso no canto da boca. Quando isso acontecia, parecia que ele estava afirmando que tinha errado. Apesar de ter entendido, ele estava fazendo uma batida a mais. Uma batida desnecessária que comprometia o ritmo. Então, todas as vezes que ele repetia essa batida, eu fazia o sinal de negativo e lhe explicava novamente. O interessante foi que ninguém da turma me auxiliou. Permaneceram silenciosos como se estivessem assistindo um grande desafio, que na verdade era o que estava acontecendo.

Por um momento eu fiz o exercício rápido. Ele visualizou e fez corretamente, mas, na sequência ele se embarçou e perdeu o ritmo. Passei a mão espalmada sobre o peito indicando que era para ter calma e pedi que fizesse mais devagar. Nesse momento ele sorriu e colocou o pandeiro sobre o colo e projetou a cabeça para perto do meu instrumento. Eu entendi que ele queria que eu repetisse o movimento. Eu não podia desanimar a essa altura, mesmo porque ele estava persistindo. Novamente peguei o instrumento e fiz o movimento bem devagar, possibilitando a visualização do aluno. Rhuan colocou a mão na boca e atentamente observou. Quando terminei ele reproduziu

lentamente todos os movimentos. Em seguida, repetimos por mais quatro vezes até ele fixar o ritmo.

Os movimentos estavam corretos, porém o andamento sofria mudanças de acordo com a batida do polegar. Às vezes adiantava, outras vezes atrasava, no entanto devo considerar que o aluno se mostrou comprometido com a atividade.

Considerando a surdez do aluno e a ausência da intérprete, posso dizer que mais uma vez a experiência de estar sozinho conduzindo uma aula com um aluno surdo foi no mínimo construtiva.

4.3.2 Análise da cena com o aluno Rhuan Pedro

A aula registrada no vídeo, apresenta momentos de interação entre professor e aluno, onde reinou a paciência, o interesse e a dedicação de ambas as partes. O silêncio dos alunos era tanto que provocou um certo desconforto que foi sendo superado conforme o andamento da atividade.

O desafio, além do planejamento da aula, era a comunicação com Rhuan. Isso devido ao fato dele não conhecer a língua de sinais e muito menos a língua portuguesa. Segundo a intérprete que o acompanha, agora que o aluno está começando a definir objetos e algumas palavras como: árvore, sapato, nomes de animais, etc.

Assim, na aula que descrevi e nas demais, não tínhamos diálogo, nem mesmo precários como são na presença da intérprete, conforme trechos da entrevista.

Paulo: A quanto tempo você estuda nessa escola?

A intérprete faz um sinal com o dedo indicador esfregando na palma da mão e depois bate as costas de uma mão na palma da outra.

Rhuan balança a cabeça negando.

Paulo: Tem algum tratamento diferente dos outros alunos pra você aprender aqui na escola? (Falando para a intérprete) Se sim, qual? Se batendo na perna dele...

A intérprete fica pensativa e fala baixinho: Acho que ele não vai entender isso. Mas, vou tentar. Ela faz uns sinais, bate na perna dele e o aluno balança a cabeça negando que tinha entendido.

Intérprete: ele não sabe. Não entende.

Paulo: E... música? Você estuda música só aqui na escola ou em outros lugares você estuda?

A intérprete faz os sinais perguntando ao aluno que responde com um sinal colocando o dedo no peito e depois fazendo novamente um movimento apontando para fora da escola.

Intérprete: Ele falou que só faltou dois dias.

Paulo: Faltou dois dias à aula...? (Risos)
 Paulo: É, está ficando difícil.
 Intérprete: é... (Pausa) Difícil demais...
 Paulo: Rhuan, você gosta de algum ti... Você gosta de algum tipo de música? Tem preferência?
 Intérprete: Gosta. Mas ele não entendeu “preferência”.
 Paulo: Alguém da sua família te ajuda ouvir música?
 Rhuan confirma com a cabeça e com um pouco de dificuldade consegue pronunciar um nome. “Tio Leco”
 Intérprete: É, quando ele quer ele pede ao tio dele, o Leco. Ele gosta de... de música, então falou, sim.
 Paulo: E como é que ele faz isso? Ele liga o vídeo? Deixa o computador aberto...?
 Intérprete: Lá, cada um tem... tem... Não sei se ele vai entender isso não. A intérprete faz a pergunta. O aluno esboça cansaço bocejando e alongando os braços. A intérprete insiste e o aluno abaixa a cabeça e faz sinal de positivo.
 Silêncio
 Intérprete: Hem Paulo, você deixa bem claro que o Rhuan não entende LIBRAS e nem o português. (Trecho da entrevista, 27/09/2014)

Ao que me parece, Rhuan está sendo alfabetizado ao mesmo tempo na língua de sinais e em português. Com isso, a presença da intérprete se faz ainda mais necessária, mesmo que ele ainda não entenda a língua de sinais, o convívio entre os dois facilita a comunicação entre eles e, conseqüentemente ajuda no andamento das aulas. A intérprete, mesmo não sendo surda, age como tal, pois, dessa forma, a interação se concretiza através dos diálogos e atividades discursivas, conforme Pereira; Vieira (2009) quando afirmam que:

A aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, só poderá ocorrer na interação com adultos surdos que as insiram no funcionamento linguístico da língua de sinais, por meio de atividades discursivas que envolvam o seu uso, como diálogos, relatos de histórias, isto é, em atividades semelhantes às vivenciadas por crianças ouvintes ou surdas, de pais surdos, na interação com os pais. (PEREIRA; VIEIRA, 2009, p. 65)

Porém, mesmo com a ausência da intérprete nessa aula, esqueci o desconforto e dei seqüência às atividades, partindo da premissa de que cada aluno tem sua maneira de aprender e que a deficiência de um aluno deve ser considerada como uma característica diferente que esse aluno possa ter. Com isso, à mim, caberia entender e respeitar a diferença do Rhuan e tentar adequar as atividades de forma que fossem entendidas e executadas por ele.

Cruz (1997 *apud* Fink, 2007), afirma que a “música é vista como algo que os povos surdos não podem fazer uma vez que se trata de um fenômeno que deva ser experimentado através da audição”. No entanto, Silva (2007), discorda afirmando que:

A música é para todos, sejam ouvintes ou surdos. Ritmo é vida, e quem está vivo não escapa dele. O ritmo está presente no nosso corpo através da pulsação. Todos têm a possibilidade de reinventar a música, mesmo usando outros padrões. No caso da educação musical para surdos, os parâmetros utilizados são distintos do ensino para os ouvintes. Isso não quer dizer que seja impossível compartilhar alunos surdos e ouvintes. (SILVA, 2007, p. 18)

Concordando com a ideia da autora, direcionei a atividade para uma prática onde o manuseio do instrumento e o ritmo fossem permanentes. Como forma de comunicação, o que prevaleceu foi o visual e o contato na pele do aluno para explorar suas percepções.

Como afirma Fink (2007, s/p.), “o aluno surdo é fundamentalmente visual”. A ideia da autora, nessa afirmação, comunga com o ponto de vista de Skliar e Quadros (2000 apud FINK, 2007) quando dizem que “para o Surdo o que é importante é ver, estabelecer as relações de olhar”.

Assim sendo, essas relações foram estabelecidas a partir do momento em que convidei o aluno, chamando-o pelo nome mesmo ele sendo surdo.

Ocupei a cadeira central, coloquei um pandeiro de 12 polegadas, pele sintética e cor vermelho sobre a cadeira à minha esquerda, peguei um outro pandeiro que eu confeccionei e que hoje está sem platinelas, fiz um sinal de positivo com o braço erguido acima da cabeça e falei: _Rhuan.
Como ele já estava me observando desde a minha chegada, se levantou sério e se aproximou já pegando o pandeiro e se assentando na cadeira. (Trecho da análise de vídeo, 20/10/2014)

A partir desse momento, a comunicação se deu entre os contatos na pele e visual, além de alguns precários sinais em LIBRAS.

Segundo Hagiara-cervelline (2003, p. 79), “a pele é o órgão dos sentidos mais vitais”. Concordando com a autora, usei a ação do toque na pele para, além da comunicação, explorar a percepção do aluno para a atividade musical.

Rhuan é um aluno que, nesse período de observações e aprendizagens sobre sua relação com a música, ensinou-me mais do que eu poderia imaginar. O seu silêncio revelava-me a forma mais adequada de atingir meus objetivos nas atividades. A timidez no olhar, o baixar a cabeça e fixar os olhos em meus movimentos, o sorriso encabulado no canto da boca quando não entendia e o sorriso largo quando o resultado era positivo cativaram-me e revelaram-me que o difícil não é ensinar música para um aluno surdo,

mas, desnudar-se do preconceito e aceitar o aluno com suas diferenças e limitações, respeitando-o e encorajando-o para que ele se expresse musicalmente à sua maneira.

5. FINALIZANDO...

O fato de ter-me sentido desafiado pelo tema, e também por acreditar na minha competência e no interesse do meu aluno é o que me fez aceitar o desafio de ensinar música a um aluno surdo.

No início, em 2011, quando comecei a trabalhar com Isaque, muitas vezes eu o deixava sem fazer as atividades pelo fato de sentir-me desconfortável, e também por pensar que o tempo destinado a ele para o atendimento especial, ultrapassava os limites da aula, e assim, prejudicava os outros alunos. Muitas vezes fui questionado pelos alunos sobre esse tempo. Uma das sugestões feitas pelas crianças foi o trabalho em grupo onde o Isaque participasse e todos poderiam tocar sem correr o risco de “perder” o tempo somente com um aluno. É claro que as crianças, espertas como são, estavam resolvendo a questão da inclusão que eu somente fui perceber depois dos resultados.

Três anos depois, para minha surpresa, e, somente quando eu perguntei, o aluno revelou em sua entrevista que gosta de trabalhar em grupo e que assim ele aprende melhor.

Paulo: Você se sente confortável nas atividades de prática de conjunto (tocando com outros alunos)? Se sim, por que? Se não, por que?

A intérprete faz os sinais e o aluno passa a mão no peito e depois faz um movimento com as mãos parecendo que estava pegando uma bola com as mãos em conchas e abertas indo uma de encontro à outra.

Intérprete: Ele gosta de trabalhar em grupo.

Paulo: Que legal! Gosta de trabalhar em grupo e se sente confortável, né?

A intérprete faz um movimento com a mão direita fechada perto da boca que se abre enquanto é afastada da boca e diz: se sente bem, né?

Paulo: O que você pensa das aulas de música e em que elas te ajudam?

A intérprete faz um movimento com a mão esquerda espalmada e dois dedos no pulso, trazendo o braço de encontro ao seu corpo. O aluno faz um movimento com a mão direita em semicírculo e bate no peito duas vezes e repete o movimento que a intérprete fez quando lhe perguntou.

Intérprete: Ele tá dizendo que ele gosta que... é... com todos os alunos ele aprende melhor. (Trecho da entrevista, 16/09/2014)

Para a coleta de dados, as técnicas usadas foram, observação participativa, entrevista semiestruturada e gravações de cenas em vídeos como forma de registrar os momentos mais expressivos e relevantes para o embasamento empírico da pesquisa. Por se tratar de alunos surdos com idades de 10 e 11 anos, em processo de alfabetização na língua portuguesa e na língua de sinais, ficou decidido que a maneira mais viável seria a gravação de vídeos para uma análise mais concreta das situações de ensino e aprendizagem musical desses alunos. O fato de eu não possuir habilidades com a língua

de sinais, e Isaque ainda estar se alfabetizando na língua portuguesa, dificultou, em parte, nossa comunicação formal na realização das entrevistas. Mesmo com a presença da intérprete de LIBRAS, que a meu ver, fez um trabalho excepcional em decifrar meus anseios, traduzindo palavras desconhecidas pelo aluno e se aproximando ao máximo das intenções das perguntas para um retorno satisfatório, o conteúdo da entrevista deixou muito a desejar.

A falta de domínio da língua de sinais por parte do professor é um assunto já discutido por pesquisadores. Kuntze e Fink (2013), afirmam que “percebe-se também que a falta de domínio em LIBRAS afeta o andamento do trabalho, visto que não há uma autonomia do pesquisador quanto ao entendimento da língua para realização de intervenções diretas com os indivíduos surdos, bem como para revisão das transcrições” (KUNTZE; FINK, 2013, s/p.)

Muitas vezes, no decorrer das entrevistas, as perguntas não eram entendidas pelos alunos mesmo com as intervenções das intérpretes, por isso houve a necessidade de trazer para o cenário alguns instrumentos musicais como: tambor, pandeiro, ganzá e flauta para auxiliar na compreensão dos entrevistados, e assim obter respostas mais concretas. O que mais impulsionava o andamento das investigações eram justamente a persistência do pesquisador e o interesse mútuo de Isaque Ferraz e Rhuan Pedro.

O uso dos instrumentos na entrevista colaborou na comunicação entre as partes, visto que a língua de sinais é visual/espacial. Conforme Pereira e Vieira (2009),” a língua de sinais é uma língua natural, com gramática própria e, por ser visual/espacial, é adquirida sem dificuldades pelas pessoas surdas. “

A aquisição da língua de sinais permitirá à criança surda, além do desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento dos aspectos cognitivo e sócio-afetivo-emocional. Permitirá também o desenvolvimento de identificação com o mundo surdo, um dos dois mundos aos quais ela pertence. E mais, a língua de sinais servirá como base para a aquisição da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. Finalmente, o fato de ser capaz de utilizar a língua de sinais será uma garantia de que a criança surda possa usar pelo menos uma língua. (PEREIRA; VIEIRA, 2009, p. 64)

Para essa interação, é necessário que o professor de música, na Educação Inclusiva, esteja preparado para atuar nesse contexto, mesmo que ele tenha o apoio da intérprete de LIBRAS.

Apesar de não haver um consenso sobre as demandas de formação de professores para atuar em contexto inclusivo, o certo, contudo, é que esta situação provoca um profundo mal estar nos profissionais envolvidos, pois estes encontram dificuldades em desempenhar o seu papel político-pedagógico em relação ao aluno. Sentem-se despreparados para o trabalho, necessitando, certamente, de ajuda e apoio para darem as respostas educacionais necessárias à aprendizagem dos alunos com deficiência e, também, de todos os alunos. (FINK, 2009, p. 31 e 32)

Quando o professor, de música, que é o meu caso, tem pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais, o apoio da intérprete é imprescindível, pois, tanto o aluno quanto o professor se sentem mais seguros com a presença dela. O trecho abaixo traz fragmentos das entrevistas feitas com Isaque e Rhuan, onde eles esclarecem sobre a participação das intérpretes nas aulas de música.

Paulo: Isaque, como é o acompanhamento da intérprete de LIBRAS nas aulas de música?

A intérprete faz os sinais perguntando de uma forma mais fácil do aluno entender. Ela faz sinais perguntando se a presença dela nas aulas o ajuda a entender.

Isaque balança a cabeça confirmando e passa o dedo na testa.

Intérprete: ah, ele quer dizer que eu junto com ele, explicando é mais fácil. Quer dizer, pra ele entender melhor, né?

Paulo: Hum... interessante, né? Você acha que ela precisaria de saber música para te ensinar? Para te auxiliar por completo?

A intérprete pergunta e o aluno faz um sinal com as mãos abrindo e fechando perto da cabeça.

Intérprete: Pra ele aprender melhor... Ele pensa, né? Na verdade não precisa não viu Paulo. (Risos) (Trecho da entrevista com Isaque, 16/09/2014)

Diferente das respostas de Isaque, Rhuan também tenta entender e responder as perguntas.

Paulo: É.... como é o acompanhamento? Como é o acompanhamento da intérprete de LIBRAS?

Intérprete: Ele vai rir...

A intérprete faz a pergunta com os sinais. O aluno fica pensativo e ela insiste. Rhuan sorri.

Intérprete: Gosta de mim.

Paulo (sorrindo) Gosta?

Intérprete: É.... Ele demonstra no sorriso.

Paulo: você gosta de sorrir, né Rhuan?

Paulo: É.... qual o momento da aula... da aula de música ela se faz mais presente?

A intérprete pergunta: O professor perguntou se eu te ajudo. O aluno confirma e a intérprete pergunta: Quando?

Paulo: Se é na hora que eu explico ou na hora que estou tocando?

Intérprete: (bem baixinho) Na hora que está tocando.

Paulo: Na hora que está tocando, né? É porque você me ensinou aquilo de bater no corpo dele... (Trecho da entrevista com Rhuan, 27/09/2014)

O silêncio do Rhuan castigava-me, incomodava-me, porém revelava-me seus sentimentos. “É... Ele demonstra no sorriso”. O seu sorriso, em conformidade com o seu silêncio, falava dos nossos erros e acertos.

“Cada um tem uma maneira de aprender”. Isto venho ouvindo desde que iniciei minha caminhada como professor. No entanto, a princípio, minhas ações eram bloqueadas no momento em que encontrava situações de inclusão de alunos surdos em sala de aula comum. O medo de errar, de constranger a todos na sala, de ser preconceituoso - e já sendo preconceituoso pela visão diferente sobre o aluno diferente - apavoravam-me. Quando percebi que “o acaso estava oferecendo-me de bandeja” uma grande oportunidade de experimentar o que talvez eu não concordasse, que era ensinar música para alunos surdos, foi que parei para analisar as possibilidades, organizar os questionamentos e “partir para o combate”. A primeira providência que tomei foi a de conhecer os alunos, entender seus anseios em relação à música, enfim, “conhecer para melhorar”. Melhorar as aulas tornando-as mais atrativas para esses “novos” alunos, melhorar através de atendimento individual e conseqüentemente, melhorar o convívio e a comunicação entre professor/aluno/intérprete.

Diferente dos primeiros anos, quando eles passavam despercebidos nas aulas de música, hoje, depois da mudança e adequações das aulas, a distância entre nós diminuiu consideravelmente. Com isso, consigo, de brinde, ser presenteado com sorrisos e carinhos, conseqüência de tê-los respeitado e tê-los reconhecido como pessoas capazes de perceber e expressar-se musicalmente. Hoje eu sei que eles fazem parte das aulas de música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Mais Educação: Passo a passo. Brasília, DF, 2007.

BUFFA, Maria José Monteiro Benjamin. *A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão do professor de classe comum*. 2002. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo, Bauru, 2002. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/61/61131/tde-24062008-111505/>>. Acesso em: 2014-06-03.

CHUNHA, Elisa da Silva e. Metodologia da Pesquisa. In: *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre – RS*. 2009. 244f. Tese (doutorado em música) - Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre RS. 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acessado em 20/06/2014.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de Aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acessado em 20/06/2014

DESSEN, Maria Auxiliadora; BRITO, Angela Maria Waked de. Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil. Paidéia FFCLAP-USP, Rib. Preto, fev/ago/97. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/viewFile/1117/7139>

DONATONE, Josiane Lopes Ribeiro. *A Contribuição da Música na Educação Especial*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte e Educação). Fortaleza: Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, 2011.

FERREIRA, Paulo Roberto Pereira. *A Música Como Fator de Inclusão Para Alunos Com Deficiência Auditiva*. 2011. Monografia. (Especialização e Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal.

FIALHO, Vania Malagutti. Construindo o Percurso Teórico-Metodológico da Pesquisa. In: *Aprendizagem e Práticas Musicais no Festival de Música Estudantil de Guarulhos*. 313f. Tese (doutorado em Educação Musical) – Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre RS. 2014.

FINK, Regina. *Ensinando Música ao Aluno Surdo: perspectiva para a ação pedagógica inclusiva*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

FINK, Regina. *Surdez e Música: será este um paradoxo?* Trabalho apresentado no XVI Encontro Anual da Abem e Congresso Nacional da ISME da América Latina – 2007. Disponível em:

http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_s/Surdez%20e%20M%C3%Basica_Regina%20Fink.pdf Acessado em: 14/10/2014

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. Música na educação básica. Porto Alegre, v 2, n. 2, setembro de 2010.*

GODOY, Arilda S., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995a, p. 57-63.

GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.* 8ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2004.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. *A musicalidade do surdo: representação e estigma.* São Paulo: Plexus Editora, 2003. Disponível em:

http://books.google.com.br/books?id=ICfvqNrA_rAC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false Acessado em 20/06/2014

KHAOULE, Anna Maria Kovacs, CARVALHO, Euzébio Fernandes de. Anais do III Simpósio Nacional de História da UEG. *Diários de Campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores.* Ipará – Goiás, agosto, 2013, p.271 – 281. Texto disponível em:

http://www.academia.edu/5934953/DIARIOS_DE_CAMPO_COMO_POSSIBILIDADE_DE_PESQUISA_NA_FORMACAO_DE_PROFESSORES?login=pmanaca@gmail.com&email_was_taken=true

KUNTZE, Vivian Leichsering; FINK, Regina. Ensino de Música: perspectiva de uma professora surda. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 75-94, 2014.

KUNTZE, Vivian Leichsering; FINK, Regina. Vivências Musicais: o olhar do surdo sobre a música. Anais do IX Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão. CEART/UDESC. Florianópolis, 2013. Disponível em:

<http://virtual.udesc.br/eventos/ixencontro/11.pdf> Acessado em: 19/10/2014

LIMA, Gueidson Pessoa de; ALVES, Jeferson Fernandes. *Ensino de Música e Surdez: Um diálogo emergente na escola de ensino fundamental na cidade de Natal/RN.* VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X.3

MANZINI, Eduardo José. Uso da Entrevista em Dissertações e Teses Produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação. *Revista Percurso – NEMO.* Maringá, v

4, n. 2, p. 149 – 171, 2012, ISSN: 2177-3300Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/viewFile/18577/10219>

MIRANDA, Wilson de Oliveira. *A experiência e pedagogia que nós surdos queremos*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

MOURA, Ieda Camargo de; BOSCARDIN, Maria Teresa Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando Crianças: Teoria e Prática da Educação Musical*. São Paulo: Ática S.A., 1989.

Observatório de Práticas Inclusivas na Educação da Rede SACI. *Educação Especial: O que o professor tem a ver com isso?* Disponível em:

http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.html#s43 Acessado em 20/06/2014

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2ª ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. *Bilinguismo e Educação de Surdos*. Revista Intercâmbio, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

RAZUCK, Renata; TACCA, Maria Carmem V.R.; TUNES, Elizabeth. *A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização*. Linguagens, Educação e Sociedade Teresina, Ano 12, n. 16, p. 09 18, jan. /jun. 2007.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Escolas e Classes de Surdos: Opção Político-Pedagógica Legítima*. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Surdos, qual escola?* 22. Ed. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. 302p.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Os surdos, a música e a educação*. Dialógica (Manaus), v. 02, p. 01-11, 2008.

Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf> Acesso em: 03/06/2014

SILVA, Cristina Soares da. *Educação Musical Para Surdos: uma experiência na escola municipal Rosa do Povo*. 2007. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística), Instituto Villa Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Mariana Feller Gonçalves da. Ouvir ou não ouvir?! In: DANESI, Marlene Canarim. *O Admirável Mundo dos Surdos*. 2. ed. rev. ampli. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 182-183. Disponível em:

[http://books.google.com.br/books?id=6Xc8l7sjt6wC&pg=PA182&lpg=PA182&dq=surdos+podem+verbalizar?&source=bl&ots=-eGLZqFjse&sig=hjh514OwE2j-
uqUgfLGLwA2czag&hl=pt-
BR&sa=X&ei=5zxKVLP6KoLbsATvhILIDQ&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=surdos%20podem%20verbalizar%3F&f=false](http://books.google.com.br/books?id=6Xc8l7sjt6wC&pg=PA182&lpg=PA182&dq=surdos+podem+verbalizar?&source=bl&ots=-eGLZqFjse&sig=hjh514OwE2j-
uqUgfLGLwA2czag&hl=pt-
BR&sa=X&ei=5zxKVLP6KoLbsATvhILIDQ&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=surdos%20podem%20verbalizar%3F&f=false) Acessado em: 24/10/2014

SOARES, Leandro Queiroz e FERREIRA, Mário Cesar. Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho. rPOT. Volume 6. Número 2. Julho – dezembro, 2006, p. 85 – 110.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTAS DE CESSÃO

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS, IMAGENS E ÁUDIO

Eu, _____,
 RG _____, responsável pelo
 menor _____
 declaro para os devidos fins que cedo os direitos sobre a entrevista realizada
 em ____/____/____ para o pesquisador
 _____, RG
 _____, matrícula
 _____ estudante do curso de Licenciatura em Música a
 Distância da Universidade de Brasília (UnB). Essa entrevista é parte da coleta
 de dados da pesquisa intitulada
 _____,
 cujo objetivo geral é
 _____.

Cedo os direitos da participação do menor
 _____ nesse trabalho, sendo essa de caráter
 voluntário e não remunerado. Estou ciente de que os dados poderão ser
 utilizados integralmente ou em partes, sem condições restritivas de prazos ou
 citações, a partir dessa data, para divulgação dos resultados da pesquisa em
 publicações e/ou eventos acadêmicos e científicos. Essas informações ficarão
 sobre o controle e a cargo do pesquisador e professor orientador
 _____.

Fui informado também que essa entrevista foi gravada em áudio e/ou vídeo e que o material foi registrado com fins científicos. Esses dados serão posteriormente transcritos e analisados, sendo que o vídeo e/ou áudio não será utilizado na divulgação dos resultados da pesquisa ou em nenhuma outra situação.

Em relação ao uso de citações, autorizo explicitar a identidade de _____ de acordo com uma das opções escolhidas por mim entre as abaixo indicadas (assinaladas com X), desde que sejam seguidos os princípios éticos da pesquisa acadêmico-científica.

	Identidade utilizando nome e sobrenome
	Identidade utilizando apenas o primeiro nome
	Identidade preservada utilizando nome fictício escolhido por mim
	Outra indicada por mim

Em caso de qualquer outro esclarecimento, estou ciente que o pesquisador fica a disposição, podendo ser contatado pelo email _____, telefone _____ ou através do contato com a professora supervisora da disciplina, Profa. Cassiana Zamith Vilela pelo email (cassianazamith@gmail.com).

Sem mais, informo ter ficado de posse de uma cópia desse documento.

Assinatura do Responsável Legal

APÊNDICE B – GUIA DE ENTREVISTA

CABEÇALHO

Entrevistado:

Idade:

Escola:

Data da entrevista:

Dia da semana:

Horário:

Local da entrevista:

Tempo de duração:

Meio de gravação:

Data da transcrição:

ENTREVISTA COM ALUNO DEFICIENTE AUDITIVO

Sobre a escola

- 1- A quanto tempo você estuda nessa escola?
- 2- Como se sente como aluno da escola? Por que?
- 3- Há algum tratamento diferenciado por parte dos alunos e dos professores? Se sim, quais?
- 4- Quais as disciplinas que você mais gosta? Por que?

Sobre as aulas de música

- 5- Desde quando você estuda música nessa escola?
- 6- Você teve opção de escolha para frequentar ou não as aulas de música?
- 7- Fale sobre as aulas de música junto com as outras crianças.
- 8- Você gosta de tocar? Se sim, por que? Se não, por que?
- 9- Nas atividades musicais você sente que é oferecido atendimento especial (diferenciado) dos outros alunos? Quais? Gostaria de mudar alguma coisa nas aulas de música? O que?

- 10- Você se sente confortável nas atividades de prática de conjunto (tocando com outros alunos)? Se sim, por que? Se não, por que?
- 11- O que você pensa sobre as aulas de música? Em que elas te ajudam?
- 12- Qual o instrumento você mais gosta de tocar?
- 13- Gostaria de ser um grande músico futuramente?
- 14- Quais atividades musicais você considera mais significativa para sua aprendizagem?

Da participação do intérprete de LIBRAS

- 15- Como é o acompanhamento do intérprete de LIBRAS nas aulas de música?
- 16- Em quais conteúdos musicais o intérprete se faz mais necessário?
- 17- Você acha necessário que o intérprete tenha conhecimentos musicais para te auxiliar por completo?

Música fora da escola

- 18- Além da sala de aula você realiza outras atividades musicais, por exemplo: no Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva – CRAEDI?
- 19- Como é o seu contato com música fora da escola? (Casa, igreja, em casa de amigos, etc.) Em casa você costuma ouvir músicas ou assistir clipes musicais?
- 20- Qual o estilo que mais gosta?

ANEXO

DVD com 5 cenas descritas no capítulo 4

Para assistir ao DVD acessar o link abaixo:

<https://www.youtube.com/watch?v=pZFEvnfI9Ps>

Na versão impressa desse trabalho as cenas estão organizadas em um DVD em anexo.